

Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá

**A BANDA DESENHADA:
UMA LINGUAGEM NARRATIVA
AO SERVIÇO DO ENSINO DO PORTUGUÊS
(LÍNGUA MATERNA)**

Volume I



**Universidade de Aveiro
1995**

ERRATA VOLUME I

Página	Linha	Onde se lê	Deve ler-se
xv	19	Planificação de unidades didáticas e das diferentes sessões (para a turma experimental e para a turma controlo)	Planificação da unidade didáctica e das diferentes sessões (para a turma experimental e para a turma controlo)
9	21	praviamente	previamente
10	2	Uma tal competência,	Uma tal competência
12	4	saõ	são
13	24	científicos	científicos
16	19	anglo-saxónicos	anglo-saxónicos
21	24	atribuídas à noções	atribuídas às noções
30	8	procedurais	processuais
44	18	que podiam ser suprimida	que podiam ser suprimidas
44	21	ao afrontamento	ao confronto
51	23	<i>Interdição / Transgressão</i>	<i>Interdição / Transgressão</i>
51	27	<i>Interdição / Transgressão</i>	<i>Interdição / Transgressão</i>
52	14	motifémica	motivémica
54	20	indicações de Propp	indicações de Propp,
55	26	autores mencionadas	autores mencionados
66	12	Assim, os actantes 'do "eixo da comunicação"	Assim, os actores do "eixo da comunicação"
74	6	uma espécie de relatório de uma trabalho	uma espécie de relatório de um trabalho
75	9	a Greimas	a Greimas,
77	7	essencialmente	essencialmente
78	3	que os psicólogos, encontraram	que os psicólogos encontraram
79	18	uma ruptura na evolução	uma ruptura na evolução
80	1	Os partes da narrativa	As partes da narrativa
96	1	é constituída por seis partes.	é constituída por seis partes:
104	6 (n.)	e do "bloco macroestrutura".	e do "bloco macroestrutura").
105	9	wich	which
111	22	mecansimos cognitivos	mecanismos cognitivos
116	4	o pano da procura	o plano da procura
118	14	"condutas de linguagem":	"condutas de linguagem".
122	4	produzir performances	produzir desempenhos
125	3	e a caracterizar as primeiras	e a caracterizar as segundas
125	5 (n.)	permite-lhes determinar	permite-lhe determinar
126	5	decrição teórica	descrição teórica
133	4	algumas exemplos	alguns exemplos
141	13	performances dos sujeitos	desempenhos dos sujeitos
145	13	nas suas performances	nos seus desempenhos
147	8	a gestão das performances	a gestão dos desempenhos
159	18	e que fazem apelo	e fazem apelo
160	21	(construção e a integração	(a construção e a integração
169	5	palavras que correspondem	palavras que correspondem
174	15	removida para para a memória	removida para a memória
174	23	todos essas diversa formas	todas essas diversas formas
175	33	proposição do texto.	proposições do texto.
176	23	enquanto que nesta versão,	enquanto que, nesta versão,
185	2	capaz e assegurar	capaz de assegurar
196	16	criadas pelos teorias	criadas pelas teorias
200	1	levam mais tempo fazer	levam mais tempo a fazer

Página	Linha	Onde se lê	Deve ler-se
209	19	principles	principles
218	12	que a constituem e e do seu funcionamento	que a constituem e do seu funcionamento
219	1 (n.)	Abordei esta questão	Abordámos esta questão
220	3 (n.)	CORREIA:1979-a e b	CORREIA. 1979-a; 1979-b
223	20	dimensão pictórico desta	dimensão pictórica desta
224	16	bande desenhada	banda desenhada
229	12	uma noção relativa da importância relativa	uma noção da importância relativa
233	2	ou ainda sublinhar o valor	ou ainda a sublinhar o valor
233	4	- <i> muito grande plano</i> , destinados	- <i> muito grande plano</i> , destinado
236	15	emoções,);	emoções);
237	12	e que procuram reproduzir no contexto da banda desenhada	e que procuram reproduzir, no contexto da banda desenhada,
247	22	já tinha dado um certa atenção	já tinha dado uma certa atenção
261	17	as formas picturais	as formas pictóricas
278	4 (n.)	sargumento	argumento
285	12	cada vez clara da narrativa	cada vez mais clara da narrativa
300	17	percpetif	perceptif
302	26	preargumentoions	preargumentations
304	1	complementaridade das cores utilizadas),	complementaridade das cores utilizadas,
310	9	é essencial para compreensão	é essencial para a compreensão
312	9	produzir o aquilo a que ele chama	produzir aquilo a que ele chama
312	18	uma técnica pictural	uma técnica pictórica
313	25	e do que será excluído.	e do que será excluído desta.
316	10 (n.)	o par planificação/montagem	e o par planificação/montagem
316	12 (n.)	a planificação é feito	a planificação é feita
318	3	uma paradigma único	um paradigma único
314	3 (n.)	pela associação de imagens, feita de forma linear	pela associação de imagens, feita de forma linear,
326	14	dar o leitor informações	dar ao leitor informações
337	1 (n.)	faz também referência e esta problemática	faz também referência a esta problemática
367	1	Há outras formas de agir sobre o leitor	Há formas de agir sobre o leitor
367	13	levar os indivíduos a recorrer	levar os indivíduos a recorrerem
369	2	e cujo campo de aplicação	cujo campo de aplicação
370	22	ou a representação do tipo de texto	ou sobre a representação do tipo de texto
371	1	(poposto por Garrett)	(proposto por Garrett)
371	2	Segundo este segundo modelo	De acordo com este segundo modelo
371	19	enquanto que	enquanto que
375	20	dos efeitos produzidos sobre a performance em escrita	dos efeitos produzidos sobre o desempenho na escrita
385	27	antes da realização dessa dessa prova	antes da realização dessa prova
387	26	Gordon e Braun concluem que não só a estrutura canónica da narrativa pode ser transferida de um material para outro em tarefas de compreensão, como também pode ser transferida	Gordon e Braun concluem que a estrutura canónica da narrativa não só pode ser transferida de um material para outro em tarefas de compreensão, como também pode ser transferida
389	16	melhora o se desempenho	melhora o seu desempenho

Página	Linha	Onde se lê	Deve ler-se
390	2	a partir deste estudo experimental e que compreende várias etapas	a partir deste estudo experimental, que compreende várias etapas
393	21	cujos conhecimentos deficientes sobre a estrutura da narrativa, haviam sido determinados	cujos conhecimentos deficientes sobre a estrutura da narrativa haviam sido determinados
396	24	pois eles mediram	pois mediram
397	3	processos para acederem mais rapidamente aos conhecimentos	processos para terem mais acesso aos conhecimentos
426	11	e interrogámo-nos sobre se, seguindo a ideia de Antoine Roux, podemos	e, seguindo a ideia de Antoine Roux, interrogámo-nos sobre se podemos
427	23	dado que aqui se fala de acção e actantes	dado que aqui se fala de acção e de actantes
437	24	variedades e funções dos balões	variedade e funções dos balões
443	10	em consultar esta interessante obra para compreender	em consultar esta obra essencial para compreender
446	22	localização das cenas-chaves	localização das cenas-chave
455	18	Nas histórias escolhidas	Nas histórias escolhidas,
457	3 (n.)	dois estudos citados anteriormente	dois estudos citados anteriormente

INDICE

LISTA DE QUADROS	xvii
LISTA DE GRÁFICOS	xx

VOLUME 1

INTRODUÇÃO

1. Apresentação da situação	1
2. Objectivos da investigação	2
3. Hipóteses	3
4. Importância desta investigação	5
5. Limites desta investigação	5
6. Definição de termos	5
7. Organização da tese	6

CAPÍTULO I

A NARRATIVA COMO TIPO TEXTUAL	8
1. Primeiras considerações	8
2. O texto narrativo e os outros textos	9
2.1. Tipologias de textos	9
2.1.1. As propostas de Beaugrande e Dressler	13
2.1.2. A "tipologia dos discursos" de Bronckart	17
2.1.3. Análise comparativa das tipologias apresentadas	28
2.2. A Psicologia Cognitiva e as tipologias de textos	29
2.2.1. Objectivos gerais destas investigações	29
2.2.2. Estudos relativos às actividades de compreensão	30
2.2.3. Estudos relativos às actividades de produção	32
2.2.4. Estudos relativos às actividades de classificação de textos	33
2.2.5. Problemas ligados a estas investigações	33
3. Características específicas do texto narrativo	34
3.1. A "dimensão cronológica" e a "dimensão configuracional"	34
3.2. A narrativa e o "discurso"	36
4. Observações conclusivas	38

CAPÍTULO II

CARACTERIZAÇÃO DA ESTRUTURA DA NARRATIVA POR DIFERENTES DISCIPLINAS CIENTÍFICAS

1. Os "literários"	41
1.1. Introdução	41
1.2. Os precursores de Propp	43
1.3. A <i>Morfologia do conto</i> de Propp: os primeiros passos	46
1.4. Os discípulos de Propp	50
1.5. Brémond e as "alternativas narrativas"	53
1.6. O trabalho de Barthes sobre a análise da narrativa	55
1.6.1. Linhas gerais da sua análise da narrativa	56
1.6.1.1. O nível das funções	57
1.6.1.2. O nível das acções	59
1.6.1.3. O nível da narração	60
1.6.2. Observações finais	61
1.7. Os trabalhos de Greimas	61
1.7.1. A estrutura global da narrativa	62
1.7.2. O modelo actancial de Greimas	65
1.7.3. A antropomorfização da estrutura global da narrativa	68
1.7.4. A crítica ao modelo de Greimas	70
1.7.5. Observações finais	72
1.8. A análise morfológica de Larivaille	74
1.8.1. As bases da sua análise	74
1.8.2. O modelo de Larivaille	75
1.8.3. Relações entre este modelo e os modelos precedentes	77
2. Os linguistas	78
3. Os psicólogos	92
4. Observações conclusivas	95

CAPÍTULO III

TRATAMENTO COGNITIVO DA NARRATIVA

1. A teoria do <i>schéma</i>	99
1.1. Os trabalhos de Bartlett e dos seus seguidores sobre a compreensão, a memorização e a evocação de textos	100
1.2. O <i>schéma</i> e a produção de narrativas	111
1.3. A aquisição do <i>schéma</i>	116
1.3.1. A origem da narrativa	117

1.3.2. A evolução da narrativa na criança e no adolescente	120
1.4. O valor real da teoria do <i>schéma</i>	141
2. Os trabalhos de Kintsch e Van Dijk sobre o tratamento cognitivo do discurso	147
2.1. Contextualização do modelo	147
2.2. A compreensão	152
2.2.1. As diferentes versões do modelo de compreensão do discurso de Kintsch e Van Dijk	152
2.2.1.1. Os primeiros estádios do modelo de compreensão do discurso	152
A) Microestrutura e superfície textual	154
B) Macroestrutura	157
C) Superestrutura	165
D) Descrição do funcionamento do modelo	167
2.2.1.2. A nova versão do modelo	170
A) Características gerais do modelo estratégico de compreensão do discurso	170
B) Microestrutura, superfície textual e coerência local	179
C) Macroestrutura e coerência global	187
D) Superestrutura	195
2.3. A produção	201
2.3.1. As explicações dadas pela primeira versão do modelo	202
2.3.2. O processo de produção visto à luz da nova versão do modelo	206
2.3.2.1. Observações introdutórias	206
2.3.2.2. Observações relativas ao processo de produção do discurso	207
3. Observações conclusivas	216

CAPÍTULO IV

A TEORIA DA BANDA DESENHADA: UM DISCURSO	218
1. Observações introdutórias	218
2. As teorias sobre a natureza e o funcionamento da banda desenhada	225
2.1. Um trabalho clássico de Umberto Eco	226
2.2. Fresnault-Deruelle e a "gramática da banda desenhada"	229
2.2.1. Algumas palavras de apresentação	229

2.2.2. Morfologia da banda desenhada	230
2.2.2.1. A imagem	231
2.2.2.2. O texto	235
2.2.2.3. Os balões	235
2.2.2.4. As onomatopeias	237
2.2.3. Sintaxe da banda desenhada	238
2.2.4. Observações finais	241
2.3. A perspectiva de Pierre Masson	242
2.3.1. Algumas palavras de apresentação	242
2.3.2. A morfologia da imagem de banda desenhada	244
2.3.2.1. O quadro da vinheta	244
2.3.2.2. O espaço textual	245
2.3.2.3. A organização da imagem	246
2.3.2.4. O enquadramento	247
2.3.2.5. A cor	247
2.3.3. A sintaxe	248
2.3.3.1. Imagem plana/imagem profunda	249
2.3.3.2. Linear/tabular	249
A) Strip e página	250
B) Agrupamentos de planos	252
2.3.3.3. Contínuo/descontínuo	253
2.3.3.4. Hagiográfico/caricatural	255
2.3.3.5. O argumento	256
2.3.4. Observações finais	257
2.4. Teoria moderna da banda desenhada	258
2.4.1. A perspectiva de Benoît Peeters	262
2.4.1.1. A vinheta	263
2.4.1.2. A "mise en page"	266
2.4.1.3. O sentido de leitura	271
2.4.1.4. O problema do papel da imagem	273
2.4.1.5. O argumento	276
2.4.1.6. Observações finais	282
2.4.2. A posição de Thierry Groensteen	283
2.4.2.1. O problema da dimensão narrativa da banda desenhada	284
2.4.2.2. O sistema espaço-tópico da banda desenhada	288

A) Natureza e objectivos desta nova abordagem da banda desenhada	289
B) Alguns conceitos essenciais	291
C) As funções do quadro	294
D) O strip	298
E) O balão	299
F) As relações entre a espaço-topia e a artrologia	301
2.4.2.3. Observações finais	306
3. Observações conclusivas	307

CAPÍTULO V

TEXTO NARRATIVO CONVENCIONAL E NARRATIVA EM BANDA DESENHADA	309
1. Banda desenhada e narrativa	309
1.1. Introdução	309
1.2. Imagem e narratividade	310
1.2.1. A narratividade da imagem isolada	311
1.2.1.1. A profundidade de campo	312
1.2.1.2. O espaço exterior ao campo	313
1.2.2. A narratividade da imagem organizada em sequências	315
1.2.2.1. Contínuo/descontínuo	318
1.2.2.2. Saber do espectador/saber da personagem	321
1.2.3. Observações finais	323
1.3. Sobre a narratividade na banda desenhada	324
1.4. Os elementos narrativos da banda desenhada	328
1.4.1. As personagens	328
1.4.2. O tempo	331
1.4.3. O espaço	335
1.4.4. A acção	338
2. Paralelo entre o texto narrativo convencional e a narrativa em banda desenhada	340
2.1. Introdução	340
2.2. Compreender a narrativa	343
2.2.1. Microestrutura	343
2.2.1.1. No texto narrativo convencional	343
2.2.1.2. Na narrativa em banda desenhada	344
2.2.2. Macroestrutura	352

2.2.2.1. No texto narrativo convencional	352
2.2.2.2. Na narrativa em banda desenhada	354
2.2.3. Superestrutura	356
2.2.3.1. No texto narrativo convencional	356
2.2.3.2. Na narrativa em banda desenhada	359
3. Observações conclusivas	361

CAPÍTULO VI

ASPECTOS DIDÁCTICOS	362
1. Primeiras considerações	362
2. Aspectos didácticos da investigação sobre o texto narrativo convencional	363
2.1. As possíveis aplicações didácticas dos estudos sobre o tratamento cognitivo dos textos	363
2.1.1. O caso da compreensão	364
2.1.2. O caso da produção	368
2.2. As relações entre a leitura-compreensão e a escrita-produção	373
2.3. Consequências didácticas do estudo da estrutura da narrativa	379
2.3.1. Estudos ligados à superestrutura da narrativa	379
2.3.2. Estudos ligados à macroestrutura da narrativa	403
2.4. Observações finais	418
3. A utilização didáctica da banda desenhada	419
3.1. Reflexões gerais	419
3.2. Ensinar a banda desenhada	432
3.3. Ensinar com a banda desenhada	440
3.3.1. Observações gerais	440
3.3.2. O caso específico da narrativa	450
3.4. Observações finais	456
4. Observações conclusivas	456

BIBLIOGRAFIA	457A a K
--------------	----------

VOLUME 2

LISTA DE QUADROS	viii
------------------	------

CAPÍTULO VII

METODOLOGIA

	458
1. Introdução	458
2. Materiais utilizados	460
2.1. Os questionários	461
2.1.1. O questionário aplicado aos alunos	462
2.1.2. O questionário aplicado aos professores	464
2.2. A unidade didáctica	465
2.2.1. O primeiro momento	467
2.2.2. O segundo momento	468
2.2.3. O terceiro momento	470
2.2.3.1. Primeira fase: estudo da microestrutura	471
2.2.3.2. Segunda fase: estudo da macroestrutura	474
2.2.3.3. Terceira fase: estudo da superestrutura	476
2.2.4. O quarto momento	478
2.2.5. Observações finais	479
2.3. Os testes	480
2.3.1. A sua função	480
2.3.2. A sua constituição	480
2.3.2.1. Provas relativas à microestrutura	481
2.3.2.2. Provas relativas à macroestrutura	482
2.3.2.3. Provas relativas à superestrutura	484
2.3.3. A sua elaboração	485
2.3.4. A sua correcção	487
3. Descrição da experiência	489
3.1. Momentos prévios	490
3.2. Selecção dos sujeitos da experiência	491
3.3. Realização da experiência	497
3.3.1. O primeiro momento	500
3.3.2. O segundo momento	501
3.3.3. O terceiro momento	502
3.3.3.1. Primeira fase: estudo da microestrutura	502
3.3.3.2. Segunda fase: estudo da macroestrutura	505
3.3.3.3. Terceira fase: estudo da superestrutura	508
3.3.4. O quarto momento	510

3.4. A aplicação do pós-teste	513
3.5. A repetição do pós-teste	515
3.6. Conclusão da experiência	516
4. Tratamento e análise dos dados	516
4.1. Observações introdutórias	516
4.2. Análise quantitativa	519
4.3. Análise qualitativa	524
4.3.1. Observações introdutórias	524
4.3.2. Procedimento adoptado na análise dos dados relativos à microestrutura	526
4.3.3. Procedimento adoptado na análise dos dados relativos à macroestrutura	533
4.3.4. Procedimento adoptado na análise dos dados relativos à superestrutura	539
5. Observações conclusivas	547

CAPÍTULO VIII

RESULTADOS DAS DIFERENTES ANÁLISES	550
1. Observações introdutórias	550
2. Resultados da análise quantitativa	550
2.1. Primeira análise	551
2.1.1. Microestrutura	551
2.1.2. Macroestrutura	554
2.1.3. Superestrutura	558
2.1.4. Observações finais sobre os resultados do primeiro momento da análise quantitativa	561
2.2. Análises complementares	562
2.2.1. Análise factorial em componentes principais	562
2.2.2. Análise de regressão linear múltipla progressiva	565
2.2.2.1. Microestrutura	565
2.2.2.2. Macroestrutura	568
2.2.2.3. Superestrutura	572
2.2.2.4. Observações finais sobre os resultados das análises complementares	574
2.3. Observações conclusivas em relação à análise quantitativa	583
3. Resultados da análise qualitativa	590

3.1. Observações introdutórias	590
3.2. Microestrutura	590
3.2.1. Análise dos efectivos para cada tipo de resposta das provas do "bloco microestrutura"	590
3.2.1.1. Para a prova "micro-convencional"	590
3.2.1.2. Para a prova "micro-BD"	592
3.2.1.3. Observações finais sobre a análise dos efectivos para cada tipo de resposta das provas do "bloco microestrutura"	593
3.2.2. Análise da evolução dos dois grupos em função dos tipos de erros detectados	594
3.2.2.1. Para a prova "micro-convencional"	594
3.2.2.2. Para a prova "micro-BD"	597
3.2.3. Dados complementares	598
3.2.3.1. Questões de base semântica	599
3.2.3.2. Questões de base morfológica	601
3.2.3.3. Questões de base sintáctica	602
3.2.3.4. Observações finais relativas à análise dos dados complementares	603
3.2.4. Observações conclusivas relativas à análise qualitativa dos dados sobre a microestrutura	604
3.3. Macroestrutura	606
3.3.1. Análise dos efectivos para cada tipo de resposta das provas do "bloco macroestrutura"	606
3.3.1.1. Para a prova "macro-convencional"	606
3.3.1.2. Para a prova "macro-BD"	608
3.3.1.3. Observações finais sobre a análise dos efectivos para cada tipo de resposta das provas do "bloco macroestrutura"	610
3.3.2. Análise da evolução dos dois grupos em função dos tipos de erros detectados	611
3.3.2.1. Para a prova "macro-convencional"	611
3.3.2.2. Para a prova "macro-BD"	614
3.3.3. Observações conclusivas relativas à análise qualitativa dos dados sobre a macroestrutura	616
3.4. Superestrutura	617
3.4.1. Análise dos efectivos para cada tipo de resposta das provas do "bloco superestrutura"	618
3.4.1.1. Para a prova "super1-convencional"	618

3.4.1.2. Para a prova "super1-BD"	620
3.4.1.3. Observações finais sobre a análise dos efectivos para cada tipo de resposta das provas do "bloco superestrutura"	622
3.4.2. Análise da evolução dos dois grupos em função dos tipos de erros detectados	623
3.4.2.1. Para a prova "super1-convencional"	623
3.4.2.2. Para a prova "super1-BD"	625
3.4.3. Dados complementares	626
3.4.3.1. Análise dos efectivos para cada tipo de resposta	626
A) Para a prova "super1-partes-convencional"	626
B) Para a prova "super1-partes-BD"	628
C) Observações finais	630
3.4.3.2. Análise da evolução dos dois grupos em função dos tipos de erros detectados	631
A) Para a prova "super1-partes-convencional"	631
B) Para a prova "super1-partes-BD"	632
3.5. Observações finais relativas à análise qualitativa dos dados sobre a superestrutura	633
4. Observações finais do capítulo	638
CAPÍTULO IX	
CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DIDÁCTICAS	639
1. Observações introdutórias	639
2. Interpretação dos dados	639
2.1. Microestrutura	639
2.2. Macroestrutura	644
2.3. Superestrutura	647
3. Conclusões	652
3.1. Microestrutura	654
3.2. Macroestrutura	656
3.3. Superestrutura	657
3.4. Observações finais	658
4. Implicações para o estudo da narrativa	660
4.1. Análise dos programas de ensino da Língua Materna	661
4.1.1. Os antigos programas	662
4.1.1.1. Os programas para o 5º e 6º Anos	662
4.1.1.2. Os programas para o 7º, 8º e 9º Anos	664

4.1.2. Os novos programas	668
4.1.2.1. Os programas para o 2º Ciclo do Ensino Básico	670
4.1.2.2. Os programas para o 3º Ciclo do Ensino Básico	674
4.1.3. Observações finais	680
4.2. Sugestões didácticas	680
4.2.1. Para o nível da microestrutura	681
4.2.2. Para o nível da macroestrutura	684
4.2.3. Para o nível da superestrutura	686
4.2.4. Observações conclusivas	689
5. Recomendações para a realização de futuros trabalhos de investigação neste domínio e possíveis aplicações dos resultados desta investigação empírica	694

BIBLIOGRAFIA

695A a D

VOLUME 3

ANEXO 1 - Questionário aplicado aos alunos	696
ANEXO 2 - Questionário aplicado aos professores	703
ANEXO 3 - Caracterização das respostas dos professores ao questionário que lhes foi aplicado	710
ANEXO 4 - Planificação de unidades didácticas e das diferentes sessões (para a turma experimental e para a turma controlo)	717
ANEXO 5 - Material didáctico usado nas diferentes sessões (para a turma experimental e para a turma controlo)	752
ANEXO 6 - Os dois testes	860
ANEXO 7 - Respostas e apreciações dos juízes	919
ANEXO 8 - Quadro das variáveis	984
ANEXO 9 - Grelha de correcção dos dois testes	986
ANEXO 10 - Lista da bibliografia distribuída aos professores	994
ANEXO 11 - Caracterização dos pares de alunos seleccionados para a realização da experiência	996
ANEXO 12 - Relatório global da realização da experiência	999
ANEXO 13 - Textos que resultaram da actividade de reescrita	1003
ANEXO 14 - Textos que resultaram da actividade de resumo	1029

ANEXO 15 - Modelos de reescrita, resumo e conclusão dos textos de consolidação	1054
ANEXO 16 - Resultados globais das turmas experimental e controlo nos três momentos de avaliação previstos	1067
ANEXO 17 - Questões retiradas dos testes sumativos aplicados aos alunos da experiência durante o ano lectivo e sua tipologia	1072
ANEXO 18 - Efectivos das duas turmas e dos grupos correspondentes por tipo de resposta dada para a prova "super2-convencional"	1075
ANEXO 19 - Efectivos das duas turmas e dos grupos correspondentes por tipo de resposta dada para a prova "super2-BD"	1077
ANEXO 20 - Resultados do teste de Kolmogorov-Smirnov aplicado às diferentes distribuições de resultados obtidas	1079
ANEXO 21 - Efectivos da turma experimental e do grupo correspondente para as questões de tipo morfológico	1081
ANEXO 22 - Efectivos da turma experimental e do grupo correspondente para a prova "super1-partes-BD"	1083
LISTA DOS TEXTOS UTILIZADOS NAS SESSÕES DIDÁCTICAS E NOS TESTES APLICADOS AOS ALUNOS DURANTE A EXPERIÊNCIA	1085

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese do paralelo estabelecido entre o texto narrativo convencional e a narrativa em banda desenhada	361 a e b
Quadro 2 - Quadro descritivo da unidade didáctica	466
Quadro 3 - Quadro descritivo do desenrolar da intervenção didáctica	489 a
Quadro 4 - Resultados do teste de Kolmogorov-Smirnov para cada distribuição	495
Quadro 5 - Resultados do teste do <i>t</i> de Student para grupos emparelhados	495
Quadro 6 - Quadro descritivo do desenrolar do primeiro momento da intervenção didáctica	500
Quadro 7 - Quadro descritivo do desenrolar do segundo momento da intervenção didáctica	501
Quadro 8 - Pontos comuns e diferenças entre o texto narrativo convencional e a banda desenhada	502 a
Quadro 9 - Quadro descritivo do desenrolar da primeira fase do terceiro momento da intervenção didáctica	503
Quadro 10 - Lista dos processos usados na elaboração da microestrutura do texto narrativo convencional e das marcas de superfície consideradas	504
Quadro 11 - Lista dos processos usados na elaboração da microestrutura da banda desenhada e das marcas de superfície consideradas	505
Quadro 12 - Quadro descritivo do desenrolar da segunda fase do terceiro momento da intervenção didáctica	505
Quadro 13 - Lista dos processos usados na elaboração da macroestrutura do texto narrativo convencional e das marcas de superfície consideradas	507
Quadro 14 - Lista dos processos usados na elaboração da macroestrutura da banda desenhada e das marcas de superfície consideradas	507
Quadro 15- Quadro descritivo do desenrolar da terceira fase do terceiro momento da intervenção didáctica	508
Quadro 16 -Conclusões do trabalho sobre a superestrutura	509
Quadro 17 - Quadro descritivo do desenrolar do quarto momento da intervenção didáctica	510

Quadro 18 - Análise de regressão linear múltipla progressiva (exemplo do primeiro modelo)	521
Quadro 19 - Análise de regressão linear múltipla progressiva (exemplo do segundo modelo)	523 a
Quadro 20 - Resumo dos resultados obtidos pelos grupos experimental e controlo nas provas relativas à microestrutura, nos três momentos de avaliação	553
Quadro 21 - Resumo dos resultados obtidos pelos grupos experimental e controlo nas provas relativas à macroestrutura, nos três momentos de avaliação	556
Quadro 22 - Resumo dos resultados obtidos pelos grupos experimental e controlo nas provas relativas à superestrutura, nos três momentos de avaliação	559
Quadro 23 - Correlações para a análises factorial em componentes principais	562 a
Quadro 24 - Quadro das saturações para a análise factorial em componentes principais	564 a
Quadros 25a e 25b - Resultados da análise de regressão linear múltipla progressiva (primeiro modelo)	565 a e b
Quadros 26a, 26b, 26c e 26d - Resultados da análise de regressão linear múltipla progressiva (segundo modelo)	565 c a f
Quadro 27 - Efectivos por tipo de resposta dada para a prova "micro-convencional" dos dois grupos	591
Quadro 28 - Efectivos por tipo de resposta dada para a prova "micro-BD" dos dois grupos	592
Quadro 29 - Efectivos por tipo de erros para a prova "micro- convencional" dos dois grupos	595
Quadro 30 - Efectivos por tipo de erros para a prova "micro- BD" dos dois grupos	598
Quadro 31 - Efectivos dos dois grupos para as questões de tipo semântico-lexical	600
Quadro 32 - Efectivos dos dois grupos para as questões de tipo morfológico	601
Quadro 33 - Efectivos dos dois grupos para as questões de tipo sintáctico	602
Quadro 34 - Efectivos por tipo de resposta dada para a prova "macro-convencional" dos dois grupos	606

Quadro 35 - Efectivos por tipo de resposta dada para a prova "macro-BD" dos dois grupos	608
Quadro 36 - Efectivos por tipo de erros para a prova "macro-convencional" dos dois grupos	611 a
Quadro 37 - Efectivos por tipo de erros para a prova "macro-BD" dos dois grupos	614a
Quadro 38 - Efectivos por tipo de resposta dada para a prova "super1-convencional" dos dois grupos	618
Quadro 39 - Efectivos por tipo de resposta dada para a prova "super1-BD" dos dois grupos	620
Quadro 40 - Efectivos por tipo de erros para a prova "super1-convencional" dos dois grupos	623
Quadro 41 - Efectivos por tipo de erros para a prova "super1-BD" dos dois grupos	625
Quadro 42 - Efectivos por tipo de resposta dada para a prova "super1-partes-convencional" dos dois grupos	627
Quadro 43 - Efectivos por tipo de resposta dada para a prova "super1-partes-BD" dos dois grupos	628
Quadro 44 - Efectivos por tipo de erros para a prova "super1-partes-convencional" dos dois grupos	631
Quadro 45 - Efectivos por tipo de erros para a prova "super1-partes-BD" dos dois grupos	632
Quadro 46 - Efectivos dos dois grupos para as respostas canónicas e paralelas à canónica das provas "super1-convencional" e "super1-partes-convencional" do Pós-teste 1 e do Pós-teste 2	635
Quadro 47 - Efectivos dos dois grupos para as respostas canónicas e paralelas à canónica das provas "super1-BD" e "super1-partes-BD" do Pós-teste 1 e do Pós-teste 2	637
Quadro 48 - Novo modelo de itinerário didáctico para o estudo da narrativa na aula de Língua Materna com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico	693

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Médias dos resultados do grupo experimental para o "bloco microestrutura" nos três momentos de avaliação	551 a
Gráfico 2 - Médias dos resultados do grupo controle para o "bloco microestrutura" nos três momentos de avaliação	551 a
Gráfico 3 - Médias dos resultados da turma controle e do grupo controle para o "bloco microestrutura" nos três momentos de avaliação	553 a
Gráfico 4 - Médias dos resultados do grupo experimental para o "bloco macroestrutura" nos três momentos de avaliação	554 a
Gráfico 5 - Médias dos resultados do grupo controle para o "bloco macroestrutura" nos três momentos de avaliação	554 a
Gráfico 6 - Médias dos resultados da turma experimental e do grupo experimental para o "bloco macroestrutura" nos três momentos de avaliação	557 a
Gráfico 7 - Médias dos resultados do grupo experimental para as provas "super1-convencional" e "super1-BD" nos três momentos de avaliação	558 a
Gráfico 8 - Médias dos resultados do grupo controle para as provas "super1-convencional" e "super1-BD" nos três momentos de avaliação	558 a
Gráfico 9 - Médias dos resultados da turma experimental e do grupo experimental para as provas "super1-convencional" e "super1-BD" nos três momentos de avaliação	560 a

INTRODUÇÃO

Este trabalho de investigação resultou da necessidade sentida, enquanto professora de Português do antigo Ensino Secundário, de desenvolver a competência narrativa dos alunos.

1. Apresentação da situação

De facto, aquando da nossa passagem por esse nível de ensino, verificámos que, ao fim de alguns anos de estudo da Língua Materna, os alunos não só continuavam a não ter uma noção precisa da natureza da narrativa e do texto narrativo, como também não revelavam uma aptidão suficiente para o tratamento deste tipo de texto, tanto ao nível da compreensão como ao nível da produção.

Se pensarmos na importância que os programas para o ensino do Português a nível do 7º, 8º e 9º Anos de Escolaridade (em vigor desde o ano lectivo de 1980/81), em referência aos quais a experiência pedagógica incluída neste projecto de investigação foi preparada, atribuíam ao texto narrativo e se tivermos ainda em conta o facto de que os novos programas de ensino da Língua Materna para o 3º Ciclo do Ensino Básico (integrados na Reforma Educativa e publicados em 1991) confirmam plenamente essa importância, verificamos quão essencial é aprofundar os conhecimentos existentes sobre a narrativa, o texto narrativo e o seu tratamento cognitivo e também sobre o ensino/aprendizagem desse tipo de texto.

Temos também de ter em conta o facto de que numerosas investigações desenvolvidas nos campos da Psicologia e da Psicolinguística demonstraram

que compreender e produzir textos narrativos é uma actividade frequente na vida quotidiana, desde a infância do indivíduo (por exemplo: APPLEBEE:1978; EHRLICH & FLORIN:1981; ESPERET:1984, 1988-a, 1988-b, 1990; FAYOL:1983, 1985).

Mais tarde, já como docente da Secção Autónoma de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, aquando da preparação das Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica, apresentadas em 1988 e constando de uma síntese teórica subordinada ao tema "A integração dos textos não-literários e paraliterários no ensino do Português (Língua Materna): jornal, texto publicitário e banda desenhada" e de um relatório de aula prática subordinado ao tema "A banda desenhada no ensino do Português (Língua Materna)", verificámos que certos autores recomendavam a banda desenhada como um meio de desenvolver a competência narrativa dos alunos (por exemplo: ROUX:1970, 1984, 1986; SANTOS, GALVEIAS & LACERDA:1979).

No entanto, verificámos também que, em nenhum lado, esses autores faziam referência a dados concretos capazes de validar essa afirmação. ¹

2. Objectivos da investigação

Estas constatações, associadas ao interesse que sempre atribuímos ao uso dos textos não-literários e paraliterários no ensino de Línguas - com especial relevo para o uso da banda desenhada no ensino da Língua Materna - levaram-nos a desenvolver um projecto de investigação para a obtenção do grau de doutor, cujos objectivos eram os seguintes:

¹ Ver o Capítulo VI desta tese, intitulado "Aspectos didácticos", e sobretudo a secção intitulada "O caso específico da narrativa".

- determinar o papel que a banda desenhada pode efectivamente desempenhar na compreensão da narrativa por parte dos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico;

- a partir daí, determinar o papel que a banda desenhada poderá desempenhar no estudo da narrativa na aula de Português (Língua Materna).

3. Hipóteses

Para satisfazer o primeiro objectivo (do qual dependia a concretização do segundo), foi-nos necessário construir uma experiência pedagógica, que devia dar resposta a três questões indicadas em seguida:

Questão 1

- A quase totalidade das investigações realizadas, tendo em conta simultaneamente bases teóricas provenientes dos campos da Psicologia Cognitiva e da Didáctica e tendo como objecto de estudo as características dos textos narrativos, que interferiram efectivamente no tratamento destes, consistiram em fazer adquirir conhecimentos relativos a uma estrutura canónica da narrativa e, mais raramente, a certas marcas linguísticas de superfície e em levar os sujeitos a dominarem a gestão destes diversos elementos através do ensino directo a partir de textos narrativos convencionais (por exemplo: ESPERET:1988-b; FITZGERALD & TEASLEY:1986; FITZGERALD, SPIEGEL & TEASLEY:1987; GORDON & BRAUN:1985); será possível fazer os sujeitos desta experiência adquirirem esses mesmos conhecimentos e aptidões a partir de bandas desenhadas de natureza narrativa, cuidadosamente seleccionadas, e transferirem as aquisições feitas para outras bandas desenhadas?

Questão 2

- Será que a aquisição desses conhecimentos e aptidões se faz de forma mais fácil e mais rápida a partir de bandas desenhadas do que a partir de textos narrativos convencionais?

Questão 3

- Finalmente, será que os conhecimentos e aptidões deste género, adquiridos a partir de bandas desenhadas, poderão ser transferidos para o estudo de textos narrativos convencionais?

A experiência acima referida, que constitui o elemento central deste projecto de investigação, foi realizada com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico (duas turmas do 7º Ano de Escolaridade de uma Escola Secundária de Aveiro), contando ainda com a colaboração do respectivo professor de Português e destinava-se precisamente a testar estas hipóteses.

Havia, assim, um grupo controlo, que trabalhou com textos narrativos convencionais, e um grupo experimental, que trabalhou com bandas desenhadas e que fez ainda transposição dos conhecimentos adquiridos para textos narrativos convencionais.

No final da experiência, foi-lhes passado um teste destinado a avaliar os conhecimentos adquiridos, posteriormente repetido para verificar a permanência das aquisições feitas. Estes dois testes (designados respectivamente por Pós-teste 1 e Pós-teste 2) foram precedidos por um outro, aplicado antes do início da experiência, ainda na fase de selecção dos sujeitos desta e logicamente designado por Pré-teste.

4. Importância desta investigação

As respostas dadas às três questões acima referidas, a partir da experiência pedagógica realizada, permitiriam validar a questão didáctica central, a qual sugere o recurso à banda desenhada como um meio destinado a facilitar o ensino/aprendizagem da narrativa na aula de Língua Materna.

Seria, assim, igualmente possível apresentar sugestões melhor fundamentadas para o uso desse tipo de texto no estudo da narrativa na aula de Língua Materna.

5. Limites desta investigação

Convém assinalar quanto antes que, devido às proporções que uma tal investigação poderia atingir, este projecto se ocupa exclusivamente da compreensão, deixando para mais tarde uma eventual investigação no campo da produção.

6. Definição de termos

Esta investigação assenta em fundamentos teóricos, estabelecidos com base em determinados temas, abordados a partir da revisão da literatura feita: situação do texto narrativo em relação a outros tipos de textos; estrutura da narrativa; tratamento cognitivo da narrativa, a nível da compreensão e da produção; definição da natureza específica da banda desenhada e das suas características narrativas.

7. Organização da tese

A tese de doutoramento resultante deste projecto de investigação foi, pois, organizada do modo que a seguir passamos a expôr.

A esta "Introdução", seguem-se os capítulos intitulados "A narrativa como tipo textual", "Caracterização da estrutura narrativa por diferentes disciplinas científicas" e "Tratamento cognitivo da narrativa" que se destinam a fazer uma revisão da literatura no que se refere à situação do texto narrativo em relação a outros tipos de texto, à definição da estrutura específica da narrativa e ao estudo do tratamento cognitivo da narrativa a nível da compreensão e da produção (incluindo este último capítulo também alguns dados, importantes no contexto desta investigação, sobre a aquisição e a evolução da estrutura canónica da narrativa e uma exposição detalhada do modelo de Walter Kintsch e Teun A. Van Dijk sobre o tratamento cognitivo da narrativa, a nível da compreensão e da produção, que esteve na base da elaboração da experiência levada a cabo com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico).

O capítulo intitulado "A teoria da banda desenhada: um discurso" apresenta as características específicas da banda desenhada, estabelecidas a partir de estudos clássicos neste domínio (por exemplo: ECO:1979; FRESNAULT-DERUELLE:1972-a, 1972-b, 1977) e das últimas produções teóricas sobre esta forma de expressão (por exemplo: GROENSTEEN:1988, 1990, 1991, 1993; PEETERS: 1991, 1993).

O capítulo seguinte, intitulado "Texto narrativo convencional e narrativa em banda desenhada" define as características narrativas desta forma de expressão e estabelece um paralelo (original) entre o texto narrativo convencional e a banda desenhada, a nível das estruturas narrativas e do seu tratamento cognitivo, no que se refere à compreensão,

que se revelou de extrema importância para a experiência pedagógica realizada.

O capítulo intitulado "Aspectos didáticos" faz uma resenha das possíveis aplicações didáticas dos estudos realizados no âmbito da Psicologia Cognitiva sobre o tratamento cognitivo de textos narrativos (obviamente convencionais, pois - que se saiba - nada foi feito, neste domínio, no que diz respeito à banda desenhada), tanto a nível da compreensão como a nível da produção, e das recomendações feitas, no que se refere ao uso didático da banda desenhada, em estudos sobre este tema publicados ao longo de vários anos.

Segue-se o capítulo intitulado "Metodologia", que se ocupa da descrição da experiência feita e do material utilizado nesta e que especifica os princípios que presidiram ao tratamento e análise dos dados.

O capítulo "Resultados das diferentes análises" refere-se, obviamente, a todas as análises de dados feitas.

Por último, no capítulo "Conclusões e implicações didáticas", integrámos a interpretação dos dados, as conclusões directamente resultantes da experiência realizada e ainda as sugestões didáticas relativas ao uso da banda desenhada para o estudo da narrativa na aula de Língua Materna que foi possível apresentar a partir dessas conclusões, bem como algumas sugestões relativas a futuras investigações a realizar neste domínio.

CAPÍTULO I

A NARRATIVA COMO TIPO TEXTUAL

1. Primeiras considerações

A narrativa é um tipo de texto que atrai, desde há muito, a atenção de várias disciplinas científicas. Com efeito, desde os Formalistas Russos do início do século XX até à Psicologia Cognitiva (uma das últimas ramificações dessa disciplina mais antiga que é a Psicologia), todos se ocuparam da narrativa. Uns debruçaram-se sobre uma das suas formas específicas (o conto popular; o texto narrativo literário - conto ou romance; as formas ditas paraliterárias ¹ - a banda desenhada, por exemplo). Outros preferiram estudar o conceito geral de narrativa.

O interesse associado à narrativa e ao texto narrativo fez emergir uma nova disciplina científica - a Narratologia - que Jean-Michel Adam define do modo que se segue (ADAM:1987):

La narratologie peut être définie comme une branche de la science générale des signes - la sémiologie - qui s'efforce d'analyser le mode d'organisation interne de certains types de textes. Ceci la rattache à l'analyse de discours comme aux grammaires de textes et il convient de distinguer soigneusement les types de textes (argumentatif, explicatif, narratif, etc.) des types de discours où ils se trouvent actualisés et mêlés (romans, films, bandes dessinées, photoromans, faits divers, publicité, histoires drôles, etc.). (p.4)

¹ Para os termos "texto não-literário" e "texto paraliterário", fomos buscar as definições dadas por João David Pinto Correia (CORREIA:1979-a; 1979-b).

Perante esta definição um pouco polémica, o nosso primeiro passo, no estudo da narrativa, deverá consistir em situar o texto narrativo em relação aos outros tipos de textos, o que nos permitirá indicar algumas das suas características específicas.

2. O texto narrativo e os outros textos

2.1. Tipologias de textos

Discute-se, frequentemente, o interesse de estabelecer tipologias de textos.

Num ensaio sobre os problemas levantados pelas modernas teorias textuais, Schmidt (SCHMIDT:1978) apresenta uma justificação para a existência dessas tipologias:

It is one of the basic assumptions of communicative text theories (...) that texts in social communication always appear as manifestations of a socially recognizable text-type. If (...) a communicative text theory acknowledges as its basic aim the construction of a theory that is empirically adequate and formally consistent, it must make provision for the representations of all types of text. (p.54)

Para além do princípio de base de uma tipologia, este pequeno excerto do artigo de Schmidt deixa-nos a ideia de que a definição de diferentes tipos de textos - e a consequente classificação desses textos segundo categorias previamente estabelecidas - poderá facilitar o seu estudo.

No mesmo artigo, este autor considera que a definição de uma tipologia de textos tem implicações sociais. Assim, sublinha, por exemplo, o facto de podermos associar certas dificuldades de ordem linguística não tanto a uma falta de competência gramatical do falante, mas sim à incapacidade que

revela para utilizar certos tipos de textos, quer de forma passiva, quer de forma activa. Uma tal competência, afigura-se a Schmidt indispensável à comunicação em meio social (cf. SCHMIDT:1978, p.54).

No que diz respeito aos aspectos comunicativos e sociais, Schmidt põe também a hipótese de as tipologias de textos, elaboradas de forma precisa e adequada, constituírem um instrumento essencial nos domínios da Didáctica e da Psicologia Social. Elas serviriam, nomeadamente, para determinar o modo como seria possível desenvolver nos indivíduos as aptidões para utilizarem esses diferentes tipos de textos, para identificarem os que são utilizados na comunicação e também para fixarem as circunstâncias e os grupos sociais em que eles são efectivamente utilizados. Uma tipologia de textos seria igualmente decisiva para a abordagem de certos temas importantes para as teorias textuais relacionados com a comunicação em geral: por exemplo, a coerência dos textos, a análise das macroestruturas narrativas, a aceitabilidade dos textos.

Contudo, estas observações não nos revelam como se elabora uma tipologia textual.

Segundo Schmidt, podemos fazê-lo de dois modos diferentes: quer estabelecendo hipoteticamente, a partir da análise de textos reais, uma lista de possíveis tipos de textos, que, em seguida, serão reconstruídos através da elaboração de uma teoria coerente, quer partindo de um modelo inteiramente teórico, que será necessário testar empiricamente.

Jean-Michel Adam (ADAM:1992) também se interessou por esta questão das tipologias de textos, associada à Linguística Textual.

Adam considera que esta questão é não só muito actual, como também muito importante para vários domínios científicos, nomeadamente a

Linguística, os Estudos Literários, (através da "teoria dos géneros literários") e a Didáctica das Línguas (tanto maternas como estrangeiras).

Este autor justifica as investigações sobre as tipologias de textos pela necessidade de criar uma teoria unificadora aplicável à heterogeneidade da composição dos vários discursos, para facilitar a sua manipulação.

Afirma, contudo, que, no contexto actual destas investigações, é preciso ter em conta uma categorização intuitiva manifestada pelos indivíduos através de juízos espontâneos sobre os diferentes tipos de discurso que usam na vida quotidiana.

Adam não esquece ainda o carácter cognitivo destas categorias e o papel que elas podem desempenhar no tratamento de textos. Com efeito (ADAM:1992):

(...) L'opposition récit/non récit, acquise très tôt, semble admise par la plupart des sujets parlants (je ne me prononce pas sur l'universalité de cette distinction malgré les observations accumulées dans des cultures très diverses). Que les linguistes le veuillent ou non, comme la réflexion de T. A. Van Dijk citée en exergue en témoigne (en termes de compétence linguistique élargie), la catégorisation des textes fait partie des activités cognitives spontanées des sujets (...). Sans l'existence de telles catégories, notre appréhension des énoncés produits serait probablement impossible: nous serions submergés par la diversité absolue, par une impression chaotique que les régularités syntaxiques ne compenseraient certainement pas. La thèse linguistique de l'échelle ascendante de liberté, qui laisse entendre qu'au-delà de la syntaxe il n'existe plus la moindre organisation réglée, a trop longtemps compromis les recherches linguistiques. (...) (p.6-7) ²

² Vamos reproduzir em seguida a passagem da autoria de Van Dijk a que Adam faz referência:

"Any native speaker of a language will in principle be able to make a distinction between a poem and a handbook of mathematics, between an article in the newspaper and a questionnaire. This implies that he has the initial ability to differentiate the universe of texts and to recognize different types of texts. We shall claim (...) that this fundamental ability is part of linguistic competence. We shall argue at the same time that this competence must be a textual competence."

(VAN DIJK, Teun A., *Some aspects of text grammars*, The Hague, Mouton, 1972, p.297-298)

Jean-Michel Adam faz assim a ligação entre as investigações sobre as tipologias de textos e as que se ocupam do tratamento cognitivo dos textos e que se referem tanto à compreensão como à produção. Em ambos os casos, são estudos que se debruçam sobre aquilo a que este autor chama *schémas textuels prototypiques* (cf. ADAM:1992, p.7), os quais são considerados como representações progressivamente elaboradas pelos indivíduos ao longo do seu desenvolvimento, correspondendo a estruturas convencionais dos textos associadas a uma certa cultura.

Estas investigações conduziram a algumas conclusões interessantes.

No que diz respeito à compreensão, aparentemente, o domínio destes *schémas textuels prototypiques* tem consequências importantes tanto a nível do armazenamento das informações tratadas no decurso da compreensão como a nível da procura de blocos de informação a partir de estratégias de antecipação. A incapacidade de os utilizar explicaria, pelo menos em parte, as dificuldades que os indivíduos pouco experientes revelam na compreensão de textos orais e escritos.

A produção seria também afectada pela maior ou menor disponibilidade na memória a longo prazo destes *schémas textuels prototypiques*, nomeadamente no caso das actividades de planificação e de revisão dos textos produzidos.

Não vamos aqui ocupar-nos de todas as tipologias de textos existentes. Limitar-nos-emos a analisar algumas para melhor apreender a natureza do tipo de texto que interessa fundamentalmente no âmbito desta tese: a narrativa. Tivemos, porém, o cuidado de escolher duas tipologias que assentam em princípios diferentes. São elas a "tipologia de textos" de Robert de Beaugrande e Wolfgang Dressler e a "tipologia dos discursos" de Jean-Paul Bronckart.

2.1.1. As propostas de Beaugrande e Dressler

Robert de Beaugrande e Wolfgang Dressler (BEAUGRANDE & DRESSLER:1981), depois de terem feito um resumo histórico dos diferentes sistemas que foram utilizados para estabelecer tipologias de textos, no decurso do qual fazem referência a algumas das ideias de Schmidt já apresentadas (SCHMIDT:1978), propõem uma tipologia de textos baseada numa tipologia de acções e de situações, que podem ser apresentadas num discurso e que não correspondem exactamente a acções e a situações reais.

Estes dois autores consideram que uma tipologia de textos válida assenta numa perfeita adaptação do tipo de texto às circunstâncias em que ele é utilizado (BEAUGRANDE & DRESSLER:1981):

(...) For example, the demands for cohesion and coherence are less strict in conversation (...) while they are elaborately upheld in scientific texts (...). In poetic texts, cohesion can be sporadically reorganized along non-conventional principles (...). If these various types were presented in inappropriate settings, communication would be disturbed or damaged. (p.183-184)

A sua tipologia é baseada em alguns tipos de textos tradicionalmente existentes, que serão redefinidos à luz de uma concepção dita funcional.

Esta tipologia considera a existência de textos: descritivos, argumentativos, literários, poéticos, científicos, didácticos e narrativos. Estes tipos de textos correspondem a formas de interacção humana. Não se pressupõe que eles correspondem exactamente a textos reais, mas antes a conjuntos de características que podemos efectivamente encontrar nos textos reais.

De acordo com esta tipologia, os textos descritivos "(...) would be those utilized to enrich knowledge spaces (...)" (BEAUGRANDE & DRESSLER:1981, p.184).

Estes textos tratariam essencialmente de objectos e de situações, incluíam relações conceptuais entre atributos, estados, instâncias e especificações e caracterizar-se-iam pelo recurso a unidades de tratamento da informação designadas por *frames* e pela presença, na superfície textual, de um número considerável de modificadores (*modifiers*).

Sobre o conceito de *frame*, Beaugrande e Dressler escrevem (BEAUGRANDE & DRESSLER:1981):

(...) FRAMES are global patterns that contain common sense knowledge about some central concept, e. g. 'piggy banks', 'birthday parties', etc. (...). Frames state what things belong together in principle, but not in what order things will be done or mentioned. (...) (p.90)

Os textos argumentativos, segundo estes autores, "(...) are those utilized to promote the acceptance or evaluation of certain beliefs and ideas as true vs false, or positive vs negative. (...)" (BEAUGRANDE & DRESSLER:1981, p.184).

Privilegiariam as relações conceptuais designadas pelos termos "razão", "significância", "volição", "valor" e "oposição". Caracterizar-se-iam pela presença, na superfície textual, de mecanismos linguísticos destinados a marcar a ênfase e a insistência: por exemplo, a recorrência, o paralelismo e a paráfrase.

A unidade de informação predominante neste tipo de texto seria o *plan*. Esta unidade é definida por Beaugrande e Dressler do seguinte modo: "(...) PLANS are global patterns of events and states leading up to an intended GOAL (...)" (BEAUGRANDE & DRESSLER:1981, p.90-91).

Logicamente, os dois autores atribuem a este tipo de unidade de informação a tarefa de persuadir o receptor do texto.

Os textos literários são um pouco mais difíceis de definir, porque contêm, simultaneamente, passagens descritivas, narrativas e argumentativas (BEAUGRANDE & DRESSLER:1981):

(...) We therefore need some other distinguishing criteria. The most comprehensive definition of 'litterary text' might be: a text whose world stands in a principled alternativity relationship to the accepted version of the 'real world' (....). This alternativity is intended to motivate insights into the organization of the 'real world' not as something objectively given, but as something evolving from social cognition, interaction, and negotiation. Often, literary text-worlds contain discrepancies which sharpen our awareness of discrepancies in the socially accepted model of the 'real world' (...) (p.185)

É isto que se pretende dizer, quando se afirma que os textos literários são textos de ficção.

Os textos poéticos constituiriam um sub-grupo, situado no interior da categoria dos textos literários, sendo singularizados pelo facto de o carácter de alternativa do mundo fictício ao mundo real que eles propõem ser tão forte que vai afectar toda a organização do texto, tornando-a completamente diferente da de todos os outros tipos de textos.³

Os textos científicos opõem-se, simultaneamente, aos textos literários e poéticos, porque a sua finalidade não é criar um mundo alternativo em relação ao mundo real, mas antes reforçar (ou organizar) o nosso conhecimento desse mundo real. Esses textos concentrariam os seus esforços num conjunto específico de conhecimentos que eles pretendem tornar mais claros, analisando-os à luz de ideias retiradas da observação do mundo real ou do estudo de documentos sobre esse mesmo assunto.

³ Por vezes, os dois mundos (o mundo fictício e o mundo real) são simplesmente justapostos, o que gera uma contradição frutífera. É o que acontece na poesia de António Gedeão.

Os textos didácticos também se ocupariam da difusão de conhecimentos, mas não têm por finalidade aprofundá-los. O seu objectivo específico consiste em divulgar conhecimentos já estabelecidos junto de um público não especializado.

Finalmente, os textos narrativos, segundo esta tipologia, "(...) would be those utilized to arrange actions and events in a particular sequential order. (...)" (BEAUGRANDE & DRESSLER:1981, p.184).

Caracterizar-se-iam, essencialmente, pela presença de relações conceptuais do tipo "causa", "razão", "finalidade", "capacidade" e "proximidade temporal" e também pela presença, na superfície textual, de um grande número de subordinações.

A unidade de tratamento da informação típica seria o *schema* (BEAUGRANDE & DRESSLER:1981):

(...) SCHEMAS are global patterns of events and states in ordered sequences linked by time proximity and causality (...). Unlike frames, schemas are always arrayed in a progression so that hypothesis can be set up about what will be done or mentioned next in a textual world. (...)
(p.90)

Este conceito, a que os autores anglo-saxónicos deram a designação de *schema* ("schéma", para os autores francófonos), pressupõe a ideia de que este tipo de unidade de informação pode também existir para textos doutros tipos.

Esta tipologia apresenta algumas peculiaridades, nomeadamente o facto de separar o texto narrativo do texto literário, o que parece estar um pouco em contradição com outros estudos relativos à narrativa. Com efeito, autores como Jean-Michel Adam e Jean-Paul Bronckart, citados neste capítulo, não consideram necessário fazer a separação entre a narrativa e o texto literário.

Por outro lado, a tipologia de textos definida por Beaugrande e Dressler pode ser objecto de uma crítica relacionada com a heterogeneidade do tipo de textos ditos "textos literários". Com efeito, pode-se pôr a questão de saber se é possível comparar esta categoria a outras como, por exemplo, os textos descritivos, argumentativos, narrativos, etc.

Aliás, os próprios autores assinalam os pontos fracos do seu modelo, ao considerarem que as características referidas para os diferentes tipos de textos são frequentemente pouco definidas, e chamando a atenção do leitor para o facto de, frequentemente, os textos reais combinarem características de diferentes tipos de textos.

Para terminar, os autores procuram dar uma noção mais precisa do estatuto destes "tipos de textos" (BEAUGRANDE & DRESSLER:1981):

(...) Like so many other issues, the question of text type goes beyond conventional linguistic methods (...) and merges with the larger conditions of utilizing texts in human interaction. A 'text type' is a set of heuristics for producing, predicting, and processing textual occurrences and hence acts as a prominent determiner of efficiency, effectiveness, and appropriateness (...). But the type can hardly provide absolute borderlines between its members and non-members, any more than the notion of 'text' can do (...). The conditions of communicating are simply too diverse to allow such a rigorous categorization. (p.186)

2.1.2. A "tipologia dos discursos" de Bronckart

Podemos ainda falar de uma segunda tipologia de textos, definida por Jean-Paul Bronckart, em dois capítulos da sua autoria integrados numa obra de extremo interesse publicada com outros investigadores suíços (BRONCKART, BAIN, SCHNEWLY, DAVAUD & PASQUIER:1985, Capítulos II e III). Esses capítulos ocupam-se, respectivamente, do estudo

do contexto e do estudo das operações associadas à linguagem que estão na base do funcionamento de qualquer tipo de discurso.⁴

Por conseguinte, na base do modelo de funcionamento dos discursos proposto por Bronckart, encontramos a noção de *contexto*, extremamente difícil de definir. Uma vez que se trata de uma noção que atraiu a atenção de várias correntes teóricas, Bronckart começou por escolher a perspectiva a partir da qual iria considerar esta noção, no seu modelo de funcionamento dos discursos.

Uma parte da produção da linguística francófona contemporânea (com especial referência a Benveniste e Culioli) descreve o contexto em termos de situação de enunciação, compreendendo vários elementos: o locutor, os interlocutores eventuais e o espaço-tempo do acto de enunciação. Este conceito de *situation de enunciation* constitui o ponto de implantação de um conjunto de operações que estão na base daquilo a que Benveniste chama *appareil formal da enunciação*.

Apesar de ser eficaz para a descrição de certos aspectos da enunciação (nomeadamente o funcionamento de certas unidades de base como, por exemplo, os pronomes e as desinências verbais), a definição de contexto inspirada nos trabalhos linguísticos de Benveniste apresenta vários pontos negativos (BRONCKART et al.:1985):

(...) La situation d'énonciation se définit par les trois paramètres majeurs évoqués, *plus* divers autres mal connus qui ont trait aux caractéristiques psychologiques de l'énonciateur, au statut de l'interaction, au support matériel utilisé, *etc.*, et de manière similaire, l'appareil formel comporte les unités de base *plus* diverses autres (adverbes modaux, connecteurs, *etc.*) mal définies. (p.25)

⁴ Os dois capítulos são da autoria de Bronckart, mas o modelo a que eles se referem foi elaborado por este psicólogo e pela sua equipa.

Face a esta definição incompleta, que deixava na sombra numerosos aspectos da enunciação, fez-se sentir a necessidade de construir outras definições.

Uma outra corrente, (que Bronckart designa por "contextualismo") propõe uma definição de contexto que implica a construção de uma espécie de modelo do mundo, já que este pode compreender toda a espécie de factores externos à linguagem. Contudo, esta segunda corrente revela-se incapaz de definir todos esses elementos que podem ser integrados na sua noção de contexto.

Estas dificuldades de definição suscitam a necessidade de criar uma posição de conciliação, fornecida pelo linguista J. Lyons ⁵. Este estabelece a distinção entre o *contexto do enunciado* - relacionado com a competência de comunicação do enunciador e que se aplica aos factores que determinam a forma e a adequação dos enunciados, através da influência exercida sobre os participantes que intervêm no facto de linguagem (LYONS:1977, p.572, citado em BRONCKART et al.:1985, p.26) - e o *contexto da extralinguagem* - implicado nos enunciados e devendo constituir o objecto de uma teoria da performance.

Lyons esforça-se, principalmente, por definir o contexto do enunciado e inclui nesta noção os parâmetros mencionados por Benveniste (participantes, ou seja, locutores e eventuais interlocutores e ainda o espaço-tempo do acto de enunciação) e outros parâmetros que este esqueceu (por exemplo, o sujeito do acto de enunciação).

Apesar da importância do seu contributo, a teoria de Lyons continua a ser um pouco ambígua: este autor define a noção de contexto a partir de um conjunto de parâmetros bem especificados, porque ligados a uma situação

⁵ Bronckart aconselha o leitor a consultar um trabalho de Lyons para obter mais informações sobre este assunto: LYONS, J., *Semantics*, Cambridge, Cambridge University Press, 1977.

de enunciação, e também de um conjunto de outros parâmetros extremamente aberto, compreendendo elementos bastante imprecisos.

Retomando os contributos destes diversos trabalhos teóricos, Bronckart procura encontrar uma definição mais precisa para a noção de contexto.

Esta nova noção de contexto está, antes de mais, associada à existência de uma entidade chamada *extralangage* e definida como "(...) l'ensemble théoriquement infini de toutes les entités 'mondaines' en dehors de la langue. (...)" (BRONCKART et al.:1985, p.26).

A articulação da actividade linguística com o *extralangage* faz-se através:

- de uma pertinência referencial, que determina, para cada elemento do *extralangage*, a sua capacidade de se tornar um conteúdo representado pela actividade linguística;
- uma pertinência contextual, que corresponde à capacidade de que o *extralangage* dispõe para controlar ou gerir o desenrolar da actividade linguística.

A pertinência referencial exerce-se sobre a totalidade das entidades do *extralangage*, enquanto que a pertinência contextual só pode exercer a sua influência sobre um conjunto restrito de entidades físicas e sociais.

A nível do plano do referencial, encontra-se o espaço referencial, que corresponde ao conjunto dos conteúdos de pensamento veiculados pela actividade linguística.

A nível do plano do contexto, encontra-se o espaço do acto de produção, que corresponde ao conjunto dos parâmetros físicos que constituem o espaço material de qualquer comportamento verbal, e o espaço de interacção social, que congrega o conjunto dos parâmetros de origem psico-sócio-cultural que

inscrevem os comportamentos verbais num conjunto mais vasto constituído por todas as actividades humanas.

Em seguida, é necessário proceder à descrição de cada um destes diferentes espaços.

Assim , o *espaço referencial* pode ser descrito, de modo geral, do seguinte modo: "(...) ce sont les représentations psychologiques a-langagières que tout être humain est susceptible de construire, à propos de la totalité des entités appartenant à l'extralangage. (...)" (BRONCKART et al.:1985, p.27).

As investigações realizadas relativamente à natureza destas representações chegaram a algumas conclusões interessantes:

- a actividade linguística articula-se com "*primitivos*" *psicológicos* que existem nos participantes no acto de enunciação;
- a realidade é conhecida através de categorias psicológicas que são, simultaneamente, de origem cognitiva e histórico-cultural.

Entre estes "primitivos psicológicos", encontramos:

- as *noções*, representações a-linguísticas, correspondendo a construções psicológicas de diversos níveis de complexidade, cuja função principal consiste em contribuir para a figuração dos estados; elas constroem-se, de modo mais ou menos organizado, ao longo do desenvolvimento do indivíduo, decorrendo das suas interacções com o meio, e, por conseguinte, traduzem o "conhecimento empírico" que este tem do mundo;
- as *relações*, unidades que representam operações cognitivas de diversos níveis atribuídas à noções e que as organizam no plano da causalidade, também elas construídas pelo indivíduo no decurso do seu desenvolvimento; Bronckart assimila-as às "atribuições causais" de Piaget;

- as *esquematizações*, que Bronckart define como sendo uma espécie de "primitivos" psicológicos que se referem a esquemas construídos pelos indivíduos e que estão subjacentes aos processos de identificação, de classificação, de quantificação e de estabelecimento de pontos de referência; Bronckart assimila-as aos "schèmes" da psicologia de Piaget.

Sobre estes três tipos de elementos, Bronckart escreve ainda (BRONCKART et al.:1985):

(...) Pour les trois types de primitives que nous venons de définir, les rapports entre aspects cognitifs-universels et historico-sociaux-spécifiques pourraient être envisagés de la manière suivante. Tout individu ayant bénéficié d'un développement psychologique 'normal' s'est doté d'un arsenal de notions, de relations et de schématisations qui sont en principe équivalentes, et qui définissent l' 'humanité' sur le plan cognitif. Mais en fonction de l'histoire du groupe, et de la position de chaque individu dans celui-ci, l'organisation des classes de notions (...), l'organisation des classes de relations (...) ainsi que l'extension des procédures de schématisation présenteront des différences importantes. (...) (p.30)

No que diz respeito à descrição do *espaço do acto de produção*, é preciso considerar os parâmetros seguintes:

- o *produtor* ou *locutor*, isto é, a instância física de que emana a actividade linguística, seja ela humana ou mecânica e independentemente de a comunicação ser escrita ou oral;

- os *interlocutores* ou *co-produtores*, isto é, as entidades susceptíveis de apreender a produção, de a retomar e que estão presentes no momento da produção da actividade linguística;

- o *espaço-tempo do acto de produção*, que corresponde às condições de acesso e que podemos subdividir numa variável "espaço" (correspondendo ao lugar físico no qual a produção é acessível) e uma variável "tempo" (correspondendo ao momento físico em que a produção é acessível).

No que se refere ao *espaço da interacção social*, vários problemas se põem. Com efeito, conforme escreve Bronckart: "S'insérant dans toutes les activités humaines, l'activité langagière est nécessairement articulée à un ensemble théoriquement infini de paramètres sociaux, parmi lesquels (...) des choix doivent être faits. (...)" (BRONCKART et al.:1985, p.31).

Baseado no princípio de que a actividade linguística constitui o quadro que organiza e controla as interacções do organismo com o seu meio e se inscreve em zonas de cooperação social, que ela própria ajuda a definir e no interior das quais é possível estabelecer objectivos que os membros do grupo procuram atingir, Bronckart definiu:

- o *lugar social*, isto é, a zona de cooperação na qual se desenrola e se insere a actividade linguística e que corresponde grosso modo ao conceito de "instituição social" criado pela Sociologia;

- o *destinatário*, que corresponde, logicamente, ao público ao qual a actividade linguística é destinada;

- o *enunciador*, que corresponde à instância social de que emana a actividade linguística;

- a *finalidade*, que corresponde ao efeito específico que a actividade linguística pretende produzir no destinatário.

Devido à proximidade entre certos parâmetros do espaço do acto de produção e do espaço da interacção social, Bronckart sente a necessidade de fazer certas distinções. Por exemplo, é preciso distinguir o par produtor/co-produtor do par enunciador/destinatário (BRONCKART et al.:1985):

(...) Dans toute forme d'activité langagière (...), il y a lieu faire la distinction entre les protagonistes matériels et les rôles (ou positions) qui sont assumés au travers des échanges; dans toute situation, il y a 'celui (ceux) qui parle(nt)' et 'ce au nom de quoi il(s) parle(nt)'. (....) Au travers du discours d'un seul producteur, plusieurs 'voix sociales' peuvent s'exprimer, plusieurs rôles peuvent se superposer, dialoguer, ou entrer en compétition. (p.32)

O espaço do acto de produção e o espaço da interacção social estão ainda ligados um ao outro pelo facto de que a combinação dos seus parâmetros específicos constitui o ponto de articulação essencial da deixis da língua.

A articulação entre o texto produzido e o contexto da produção discursiva é feita através das *operações linguísticas*.

Segundo Bronckart (BRONCKART et al.:1985), estas:

(...) 'rendent compte' de l'articulation du texte au contexte (et au référentiel), c'est-à-dire du traitement des paramètres extralinguagiers et de l'expression du résultat de ce traitement sous forme d'unités linguistiques organisées en texte. (...) (p.37)

Este autor divide as operações linguísticas em:

- *operações de contextualização/referenciação*, compreendendo os processos de representação e de escolha dos valores no conjunto de parâmetros pertinentes do *extralangage*, que se realizam de forma independente da sucessão implicada pela superfície textual e previamente à elaboração desta;

- *operações de estruturação*, correspondendo à construção da trama do texto, feita a partir da escolha de uma articulação discursiva (*ancrage discursif*) que inclui uma rede de referências enunciativas e a escolha de um tipo de invólucro linguístico bem determinado;

- *operações de textualização*, responsáveis pela organização discursiva efectiva, que se concretiza através do jogo da conexão, da coesão e da modalização.

É ao nível do segundo grupo de operações (as operações de estruturação) que Bronckart situa as *operações de articulação discursiva* ("*ancrage discursif*") , cuja tarefa consiste em definir "(...) un *type de texte*

caractérisé par une 'enveloppe' spécifique d'unités linguistiques (sous-ensemble d'unités sollicitées par le type); (...)" (BRONCKART et al.:1985, p.43).

Bronckart lembra que a noção de "ancrage" foi inspirada em Culioli e que ela designa, de modo geral, a maneira como o discurso se articula à situação de enunciação na qual ele é produzido.

Esta "articulação discursiva" faz-se em duas etapas:

- durante a primeira etapa, é preciso escolher entre o modo discursivo "implicado" (no qual os valores da interacção social - finalidade, lugar social, destinatário e enunciador - "implicam" os valores do acto de produção - produtor, co-produtor e espaço-tempo da produção) ou "autónomo" (se, pelo contrário, os valores da interacção social são independentes dos do acto de produção);

- durante a segunda etapa, é preciso escolher o tipo de relação que deverá existir entre o discurso e o referente, isto é, entre os valores do acto de produção e as microestruturas referenciais, uma relação que pode ser "de conjunção" ("conjointe"), se os elementos do referente estão implicados nos elementos do acto de produção, ou "de disjunção" ("disjointe"), no caso inverso.

A partir destes simples vectores, Bronckart define *quatro tipos de discurso*:

- o *discurso em situação*, implicado e de conjunção, o que faz dele um "discurso em presença", referindo-se a realidades presentes e visíveis, palpáveis;

- o *discurso conversacional*, implicado e de disjunção, que difere do anterior pelo facto de se reportar a referentes ausentes;

- a *narração*, discurso autónomo e de disjunção;

- o *discurso teórico*, autónomo e de conjunção.

Estes tipos de discurso - que são, finalmente, tipos de textos, como os que Beaugrande e Dressler definiram - não correspondem exactamente a textos reais, mas antes a conjuntos de características que predominam no interior de certos textos.

A propósito do seu estatuto específico, Bronckart escreve (BRONCKART et al.:1985):

Il convient tout d'abord d'éviter toute interprétation normative de la classification proposée; ces quatre types ne désignent *en aucun cas* des textes-modèles ou des textes idéaux; (...). Les types *discursifs* (...) constituent à la fois des ensembles flous de textes (que nous qualifierons désormais de *galaxies*) et des *architypes*. (p.45)

Acrescenta ainda que estas "galáxias" comportam textos apresentando, simultaneamente, traços comuns e traços específicos (que Bronckart designa pelo termo "idiossincrásicos"). A existência de traços comuns é justificada pelas relações que a "articulação discursiva" estabelece entre o bloco dos valores do acto de produção e o bloco dos valores da interacção social ou o bloco dos valores proposicionais. As características distintivas são dadas pelo facto de que os diferentes parâmetros podem tomar valores diferentes no interior destes dois blocos, dependendo do contexto em que estão inseridos.

Bronckart chama ainda a atenção para a diferença que existe entre a narração e os outros três tipos de discurso. Esta diferença assenta no facto de que esta cria o seu próprio mundo, um "mundo irreal", através da combinação da autonomia e da disjunção, enquanto que os outros se referem ao "mundo real".

Num outro capítulo da mesma obra, este assinado por Daniel Bain (cf. BRONCKART et al.:1985, Capítulo V), faz-se referência às *unidades*

específicas da narração, encarada como uma galáxia ou um arquétipo discursivo. De facto, é preciso chamar a atenção para o facto de a "tipologia dos discursos" de Bronckart considerar que cada tipo de discurso é também caracterizado por determinadas marcas linguísticas, que lhe são específicas.

No caso da narração, essas características são as seguintes:

- presença de *organizadores temporais*, que se tornam necessários por esta ser uma forma de discurso autónomo, em que os valores da interacção social são independentes dos do acto de produção; estes nem sempre são muito frequentes, quer porque os critérios de definição desta classe de unidades linguísticas são muito restritivos (exigindo, por exemplo, que estas se apresentem no início de frases), quer porque o desenvolvimento da narração se pode fazer sem ser forçosamente necessário recorrer a estas unidades, quer ainda porque, em certos casos, a simples justaposição dos vários segmentos da narração ou a coordenação chegam para garantir a sua organização temporal;

- o recurso a *certos tempos verbais*, nomeadamente a conjugação do Pretérito Perfeito e do Pretérito Imperfeito do Indicativo ("Passé Simple" e "Imparfait"), que marca muito mais a diferença entre a narração e os outros arquétipos discursivos;

- o recurso a unidades ditas "auxiliares de aspecto" (por exemplo: "começar a", "acabar de", "continuar a"), que acrescentam à estruturação temporal do discurso informações relativas ao modo como esta dimensão temporal se desenrola.

2.1.3. Análise comparativa das tipologias apresentadas

Se compararmos a tipologia de Beaugrande e Dressler (BEAUGRANDE & DRESSLER:1981) à de Bronckart (BRONCKART et al.:1985), limitando-nos ao que se refere ao texto narrativo, parecer-nos-á que temos aqui duas imagens muito diferentes deste tipo de texto.

Essa impressão resulta do facto de que estes autores trabalham a partir de duas perspectivas diferentes: os dois primeiros pensam sobretudo nas funções que os diferentes tipos de discurso desempenham no âmbito da comunicação, enquanto que Bronckart se interessa antes pelas relações que se podem estabelecer, no interior do texto, entre o que é referencial e o que é linguístico e ainda pela dimensão social da linguagem, veiculada através dos vários tipos de discurso definidos.

A conjugação destas duas "imagens" do texto narrativo, dá-nos a lista de características que se segue.

Assim, o texto narrativo caracterizar-se-ia essencialmente:

- pela referência a uma realidade ausente no momento de produção do discurso, que se deve criar ou recriar;
- por uma disposição sequencial de acções e de acontecimentos, ligados entre si por relações conceptuais variadas (causa, razão, finalidade, capacidade, proximidade temporal);
- pela presença de um "schéma" (aliás, Beaugrande e Dressler parecem considerar a existência de vários "schémas"), que corresponde a uma sequência de acontecimentos e de estados (cuja ordem é determinada por relações de tempo, de proximidade e de causalidade), estabelecida de tal modo que, em qualquer ponto do "schéma", se pode prever o que se vai seguir;

- ainda pelo recurso frequente a certos elementos linguísticos (organizadores temporais; certos tempos verbais, nomeadamente o Pretérito Perfeito e o Pretérito Imperfeito do Indicativo); auxiliares de aspecto.

2.2. A Psicologia Cognitiva e as tipologias de textos

A Psicologia Cognitiva também se interessou pela questão da existência de vários tipos de textos, dado que esta problemática está associada a uma das dimensões do funcionamento cognitivo humano.

Vamos, de seguida, ver alguns trabalhos empíricos relacionados com a abordagem desta questão no âmbito dessa disciplina científica.

2.2.1. Objectivos gerais destas investigações

Em dois artigos incluídos na bibliografia desta tese (BENOÎT & FAYOL:1989; FAYOL:1991), encontramos algumas ideias gerais sobre este tema.

A preocupação essencial da Psicologia Cognitiva, no que se refere à questão das tipologias de textos, consiste em validar psicologicamente a base teórica que conduziu à sua definição (FAYOL:1991). A este propósito, Jeanine Benoît e Michel Fayol escrevem (BENOÎT & FAYOL:1989):

Actuellement, dans la perspective de la psychologie cognitive, peu de recherches relatives à la typologie textuelle existent. On n'a jamais réellement testé l'hypothèse selon laquelle des textes à "contenus" variés mais appartenant à une même catégorie textuelle feraient l'objet d'un traitement équivalent et stable, alors que les textes relevant de types différents mais abordant éventuellement des thèmes identiques donneraient lieu à des modes de traitement différenciés. Ces derniers pourraient notamment concerner: les activités de compréhension; les activités de production; les activités métatextuelles, dont celle de catégorisation. (p.71)

Esta tarefa assenta em certos pressupostos (FAYOL:1991), dos quais o mais importante é o facto de que, no campo da Psicologia Cognitiva, o tratamento da informação é concebido como sendo o resultado da interacção entre o texto (um estímulo que apresenta determinadas características específicas) e um indivíduo, dotado de uma capacidade de tratamento da informação assaz restrita e de uma certa quantidade de conhecimentos factuais (os temas possíveis do texto, a sua estrutura, as marcas linguísticas que lhe são sistematicamente associadas) e/ou procedurais (os modos de tratamento adaptados a cada tipo de texto).

Em consequência disto, a investigação sobre as tipologias de textos, situada no âmbito desta disciplina científica, pretende analisar o impacto da mudança de tipo de texto sobre o modo de tratamento dos textos, nomeadamente no que diz respeito às actividades de compreensão, de produção e de classificação dos textos.

2.2.2. Estudos relativos às actividades de compreensão

Há estudos realizados sobre este tema que se relacionam com a resolução de problemas (nomeadamente em aritmética) e que conduziram a algumas conclusões importantes para a problemática da compreensão dos textos em geral.

Por exemplo, verificou-se que "(...) les sujets (enfants ou adultes), confrontés à des types différents de problèmes, recourent à des stratégies de résolution différenciées selon la catégorie de problème identifiée, validant l'hypothèse psychologique des typologies de problèmes. (...)" (BENOÎT & FAYOL:1989, p.71).

E ainda (FAYOL:1991):

- que esta adopção de estratégias diferentes de resolução de problemas, por crianças e adultos, face a problemas diferentes, tem por finalidade a selecção da estratégia mais adequada à resolução do problema em questão;
- que, em geral, o rápido reconhecimento do problema facilita este trabalho de procura da estratégia de tratamento ideal;
- que a identificação do tipo de problema pelo indivíduo implica uma rápida hierarquização da informação que ele contém;
- que a identificação do tipo de problema e a selecção rápida do método de resolução adequado dependem do grau de familiarização do indivíduo com o problema em questão.

Apesar da falta de conclusões globais neste domínio, os investigadores chegaram a uma espécie de consenso (BENOÎT & FAYOL:1989): admite-se, em geral, que a organização global de um texto tem um efeito poderoso sobre o seu tratamento, qualquer que seja o tipo de tarefa a realizar. Para as tarefas de memorização, considera-se que o facto de se respeitar a ordem canónica facilita o trabalho e associam-se estes resultados à activação, na memória a longo termo (pelo menos, no caso dos adultos) de um "schéma" que corresponderia à estrutura retórica do texto em questão. Considera-se ainda que esta organização textual, que preside às actividades de compreensão e de memorização, existe simultaneamente no texto em si e no espírito do indivíduo e que nem sempre se verifica uma adequação perfeita entre estas duas "estruturas".

No domínio destas investigações, subsistem dois problemas:

- continua a ser necessário determinar de forma exacta qual é a natureza da organização textual a que se faz referência aqui;
- é preciso ainda definir a natureza das relações entre os tipos de textos e as configurações de marcas de superfície.

Com efeito, alguns estudos empíricos demonstraram que certos tipos de textos estão fortemente associados a um conjunto de marcas de superfície que constituem o seu "estilo retórico".

Em suma (FAYOL:1991):

Data from comprehension and memorization tasks have shown that: At least, for certain, well-defined categories, different text types lead to different processing modes during encoding, and to varying performance at recall.

Each type of text studied seems to be associated with a 'surface' structure that is more appropriated for it than other structures. This specific 'rhetorical' form is considered standard in that it should be isomorphic to the underlying structure (i. e., dependent on a pre-linguistic representation level). The more this isomorphism is respected, the better the quality of the comprehension and memorization. It appears, however, that this standardization is more constricting for some types of texts than for others (...) (p.66)

2.2.3. Estudos relativos às actividades de produção

Estes estudos são muito pouco numerosos. Contudo, os dados empíricos obtidos permitiram aos investigadores chegar a conclusões parciais, mas, mesmo assim, importantes.

Assim (FAYOL:1991), os estudos relativos a certas marcas textuais revelaram que a complexidade sintáctica das frases varia mais em função do tipo de texto que em função do nível de desenvolvimento do indivíduo. Especificando um pouco mais: estudos sobre os conectores revelaram que há associações coerentes e precisas entre tipos de textos e diferentes formas de conexão ou diferentes distribuições das mesmas marcas textuais.

Paralelamente, os resultados contraditórios obtidos a partir de experiências relativas à produção "on-line" (isto é, investigações que acompanham o indivíduo no decurso da execução da actividade pressuposta pela experiência levada a cabo) impedem o estabelecimento de relações

precisas entre os tipos de textos e os modos de produção desses mesmos textos.

2.2.4. Estudos relativos às actividades de classificação de textos

Uma vez mais, a situação não é nada positiva (FAYOL:1991):

Research on text classification is even more scarce than that on production but is nonetheless very important. Indeed, as shown in the domain of problem solving, a given text should not be confused with another if it is to be processed correctly. Moreover, if processing is to be facilitated, the text category should be identified at an early stage in the comprehension process. Therefore, it appears essential to find out if, when, and how readers identify text types. Very little information is currently available on this subject, however. (p.68)

Jeanine Benoît e Michel Fayol (BENOÎT & FAYOL:1989) resumem deste modo as conclusões a que chegaram estas investigações:

- para que o tratamento de um texto seja adaptado a ele, é preciso que não se possa confundir a sua organização com a de outro texto;
- além disso, é preciso que a identificação da categoria textual se faça cedo, no decurso do processo de compreensão.

2.2.5. Problemas ligados a estas investigações

De acordo com o que foi dito até aqui, pode-se concluir como Michel Fayol (FAYOL:1991):

- que a abordagem cognitiva não foi ainda capaz de elaborar tipologias de textos;
- que ela também não foi capaz de provar que o tratamento "on-line" dos textos varia sistematicamente em função do tipo de texto em questão

nem de demonstrar que a estrutura canónica de um tipo de texto e a estrutura desse mesmo texto existente na mente do indivíduo que o aborda coincidem (sendo o afastamento entre as duas imagens mais evidente quando o indivíduo em questão é uma criança).

Por conseguinte, a Psicologia Cognitiva deve aprofundar as suas investigações no que diz respeito aos mecanismos de activação dos "*schémas*" cognitivos que correspondem aos diferentes tipos de textos (cuja existência se admite) e explicar por que motivo os tipos de textos têm efeitos diferentes sobre a compreensão e a memória.

Como diz Fayol: "To conclude, the cognitive approach to text typologies is only at a very preliminary stage." (FAYOL:1991, p.72).

Entretanto, chegou o momento de passar à definição das características intrínsecas da narrativa, sem pensar agora em compará-la com outros tipos de textos.

3. Características específicas do texto narrativo

Vamos, portanto, tentar aprofundar a imagem do texto narrativo que construímos até aqui, atribuindo-lhe características mais específicas.

3.1. A "dimensão cronológica" e a "dimensão configuracional"

Jean-Michel Adam (ADAM:1987) considera que, em cada narrativa, se encontram duas dimensões:

- o nível da materialização da narrativa (que pode ser verbal, icónica ou mista);

- um nível mais global e mais abstracto, que corresponde ao tipo textual.

A narrativa tem, assim, duas realidades distintas:

- por um lado, ela apresenta-se como a representação de, pelo menos, um acontecimento e, de modo geral, de uma sequência de acontecimentos ordenados numa sucessão temporal;

- por outro lado, ela procura fazer esquecer isso e, por conseguinte, os acontecimentos parecem contar-se a si próprios, se não dermos atenção aos vestígios que a enunciação deixa no texto.

Estes dois aspectos da narrativa são respectivamente designados pelas expressões "dimensão cronológica" e "dimensão configuracional".

A "dimensão cronológica" corresponde ao encadeamento de, pelo menos, duas proposições, cronologicamente ordenadas. Segundo a fórmula de Claude Brémont (BRÉMOND:1973-a), através desta mensagem mínima, um indivíduo qualquer (animado ou inanimado) é colocado num tempo t , depois num tempo $t + n$ e especifica-se o que aconteceu, neste segundo momento, aos predicados que o caracterizavam no início da narrativa. A unidade do conjunto é assegurada por ligações de natureza temporal e causal.

Quando as narrativas ultrapassam estas dimensões mínimas - o que acontece na maior parte dos casos -, a dimensão cronológica e a transformação dos predicados não chegam para explicar as suas estruturas. Para que a narrativa não se converta numa simples sucessão de episódios sem ligação entre eles, para que o indivíduo possa apreender a sua globalidade, é preciso que a "dimensão configuracional" intervenha, permitindo construir a macroestrutura semântica do texto através da qual se manifesta o seu sentido global.

Graças à intervenção destas duas dimensões, a leitura do texto não se limitará ao acompanhamento dos episódios que o constituem. Ela será também uma reflexão sobre os acontecimentos narrados, que conduz à construção de um todo dotado de um significado específico.

Este tema global, frequentemente revelado pelo título do texto, permite ao leitor atribuir um sentido ao que está a ler e ao produtor do texto assegurar a transmissão da mensagem nele contida.

3.2. A narrativa e o "discurso"

É interessante verificar quão próximo Gérard Genette se encontra de Jean-Michel Adam, quando escreve sobre a questão da distinção a estabelecer entre os conceitos de "narrativa" e de "discurso".

Para começar, Genette propõe esta definição (GENETTE:1966):

Si l'on accepte, par convention de s'en tenir au domaine de l'expression littéraire, on définira sans difficulté le récit comme la représentation d'un événement ou d'une suite d'événements réels ou fictifs, par le moyen du langage et plus particulièrement du langage écrit.(...) (p.152)

Para Genette, adoptar uma tal definição de narrativa equivale a esquecer toda a complexa realidade da narrativa. Assim, ele acrescenta (GENETTE:1966):

Définir positivement le récit, c'est accréditer (...) l'idée ou le sentiment que le récit va de soi, que rien n'est plus naturel que de raconter une histoire ou d'agencer un ensemble d'actions dans un mythe, un conte, une épopée, un roman. L'évolution de la littérature et de la conscience littéraire depuis un demi siècle aura eu, entre autres heureuses conséquences, celle d'attirer notre attention (...) sur l'aspect singulier, artificiel et problématique de l'acte narratif. (...) (p.152)

Esta razão leva Genette a relembrar uma discussão relativa à natureza da narrativa, que se iniciou nos tempos longínquos da Antiguidade em que Platão e Aristóteles falavam de *diegese* e de *mimese*, dois modos de representação da realidade. O primeiro - identificado à narrativa - seria menos imitativo que o segundo - este identificado com o drama -, dado que este "apresenta", sincronicamente, as palavras e as acções das personagens em questão.

A esta distinção, Genette acrescenta alguns elementos perturbadores, ao considerar que a narrativa é, na verdade, mais "representativa" que o drama, porque representa, de forma mais eficaz do que este, uma realidade não-verbal através de meios verbais, e ao chamar a atenção para o facto de a maior parte das narrativas combinarem elementos diegéticos e miméticos, uma realidade que é escondida pelo hábil trabalho da ficção. Além disso, a narrativa compreende elementos que não são de modo nenhum representativos da realidade e que correspondem aos momentos em que o produtor do discurso se dirige ao seu receptor, deixando-se "apanhar" momentaneamente por este.

Assim, segundo Genette, chegamos à problemática da distinção entre a *narrativa* e o *discurso* estabelecida por Benveniste. Para este linguista, elementos linguísticos como os pronomes *je* e *tu*, certos indicadores pronominais e adverbiais e certos tempos verbais (o "Présent", o "Passé Composé", o "Futur") corresponderiam ao discurso, enquanto que outros elementos (ou seja, o uso da 3ª pessoa do singular e de tempos verbais como o "Passé Simple" e o "Plus-que-Parfait") corresponderiam à narrativa.

Esta problemática conduz à concepção do discurso como subjectivo e da narrativa como objectiva, sendo esta subjectividade e esta objectividade

definidas por critérios puramente linguísticos, que as fazem corresponder, respectivamente, à sinalização explícita ou implícita da presença do produtor do discurso ou, pelo menos, à referência a este e à ausência desta sinalização ou desta referência.

Na realidade, estas entidades não podem subsistir sozinhas e, portanto, combinam-se e misturam-se para produzir o discurso narrativo. Portanto, é possível distingui-las, mas não é possível separá-las.

4. Observações conclusivas

Neste primeiro capítulo desta tese, procurámos situar a narrativa, o texto narrativo, em relação a todos os outros tipos de textos, cuja existência é admitida por diferentes disciplinas científicas.

A nossa análise desta questão revelou que foi possível até agora constituir listas de características permitindo distinguir entre eles diferentes tipos de textos (mesmo se se notam, por vezes, algumas hesitações), mas que a Psicologia Cognitiva continua a ter dificuldade em definir de forma precisa e conclusiva as relações existentes entre os diversos tipos de textos cuja existência é reconhecida e os modos específicos de tratamento cognitivo (a nível das actividades de compreensão, de produção e de classificação de textos), isto é, em validar estas tipologias de textos, em termos psicológicos.

Dir-se-ia que partimos mal para a realização da tarefa de dar sólidos fundamentos teóricos à parte experimental desta tese. No entanto, é preciso não esquecer que foi precisamente para a narrativa que foi possível obter as conclusões mais precisas e os dados empíricos mais fortes. E também que a nossa posição de partida não tem a ver com a comparação dos textos

narrativos aos outros tipos de textos, mas antes com a necessidade de caracterizar a narrativa em si.

Daí resulta a necessidade de passar, num segundo momento do raciocínio que está na base da elaboração desta tese, à análise das características da narrativa.

Em jeito de conclusão, pode-se dizer que, apesar do facto de se reconhecer à narrativa uma certa pluridimensionalidade, teve-se sempre tendência para limitar o seu estudo a uma das suas dimensões específicas que Jean-Michel Adam (ADAM:1987) designa pela expressão "*optique interne de l'analyse du texte*" e que corresponde ao estudo do funcionamento do texto narrativo, tendo em conta a sua estrutura específica e o seu fecho, já que a narrativa não se pode prolongar perpetuamente, sem nunca encontrar o seu fim.

Esta dimensão opõe-se a uma outra, que Adam designa pela expressão "*optique externe d'analyse du texte*" e que se ocupa da inscrição da narrativa na interacção verbal, isto é, do lugar que a narrativa ocupa na comunicação em geral.

Foi Propp, o autor da *Morfologia do conto*, obra publicada em 1928, que lançou as bases desta "análise interna" da narrativa. A sua influência fez-se sentir tanto na Europa, através dos trabalhos de Brémond e Greimas, como nos Estados Unidos, graças a Jakobson e à tradução americana da obra de Propp. O seu trabalho fez verdadeiramente escola e está na base do estruturalismo literário, que produziu algumas das obras mais importantes no domínio da análise da narrativa.

Como consequência, o segundo capítulo desta tese será consagrado à análise do modo como a estrutura narrativa foi caracterizada por diferentes disciplinas científicas: a Narratologia, a Linguística e a Psicologia. Este

trabalho permitir-nos-á cingir de mais perto o objecto deste estudo: o texto narrativo.

CAPÍTULO II

CARACTERIZAÇÃO DA ESTRUTURA NARRATIVA POR DIFERENTES DISCIPLINAS CIENTÍFICAS

Dado que os objectivos desta tese consistem em determinar que influência a banda desenhada pode exercer sobre a compreensão da narrativa pelos pré-adolescentes e sobre a sua abordagem na aula de Língua Materna, é-nos forçoso começar por definir o termo "narrativa" e precisar quais são as características deste tipo de texto.

Isto levar-nos-á a fazer uma síntese dos contributos de diversas disciplinas que, evidentemente, a vêem a partir de perspectivas diferentes.

1. Os "literários"

1.1. Introdução

Os primeiros estudos científicos sobre a narrativa surgem no início do século XX. Esses trabalhos procuram defini-la, quer em relação a outros tipos de textos, quer estudando a sua organização interna sem a comparar a qualquer outro tipo de texto (cf. FAYOL:1985, Capítulo I). ¹

A segunda tendência acima mencionada (estudo da organização interna da narrativa em si) compreende todos os trabalhos que se ocupam da

¹ É a Michel Fayol que vamos buscar a designação "literários" (cf. FAYOL:1985, Capítulo I) aplicada a estes autores. No entanto, preferir-lhe-emos doravante a designação "narratólogos", mais de acordo com o tipo de trabalho por eles desenvolvido.

narrativa, concentrando-se no estudo da representação cognitiva que está subjacente a ela e esquecendo o aspecto de materialização textual ou de "enunciação".

Estes trabalhos fazem do conceito de *intriga* o centro da narrativa. A *intriga* corresponde à passagem de um estado inicial a um estado final, através de transformações que se desenrolam no tempo.

No interior desta tendência, há ainda diferenças a estabelecer. Há teorizadores que fazem a análise sequencial da narrativa, procurando definir os vários momentos que marcam essa passagem de um estado inicial a um estado final. Podemos referir alguns nomes muito conhecidos:

- Propp, que, na sua *Morfologia do conto* (datada de 1928), estuda os contos tradicionais russos e conclui que a organização abstracta que se pode encontrar na base de cada um deles está centrada na noção de *função*, que corresponde à acção de uma personagem, definida do ponto de vista da sua significação para a evolução da *intriga*;

- Brémond, que sublinha o carácter estereotipado das narrativas, ao mesmo tempo que faz alusão ao fundo de criatividade existente em cada uma delas, função essa cuja existência é justificada pelas *alternativas de percursos narrativos* que a estrutura narrativa permite (BREMOND:1964; 1966);

- Barthes, que acrescenta alguns detalhes à estrutura canónica da narrativa, definida pelos autores precedentes; por exemplo, ele distingue, no interior das *funções*, os *núcleos* (que são funções fortes com possibilidades combinatórias muito limitadas) e as *catálises* (que correspondem a expansões dos núcleos e que dependem deles) (BARTHES:1966).

Este conjunto de trabalhos contribuiu para a definição de uma estrutura sequencial e hierarquizada da narrativa, independente do suporte

da narração e facilmente traduzível de uma língua a outra, a que os autores francófonos deram a designação de *schéma* e os autores anglo-saxónicos, a designação de *schema*.

Outros teorizadores preferiram ocupar-se da análise da oposição início/fim, que define o fecho da narrativa. O seu objectivo era simultaneamente explicar a unidade temática da narrativa e tentar determinar qual é o ponto em que a narrativa começa e aquele em que ela deve terminar.

No âmbito deste conjunto de trabalhos, podemos situar os de Greimas, que se ocupa essencialmente do estudo das modificações que surgem no decurso do desenvolvimento da narrativa e que asseguram a sua progressão e da definição das entidades responsáveis por estas mudanças. Este teorizador faz depender toda a estrutura de base da narrativa da interacção entre um grupo de elementos invariáveis (os seis *actantes*) e um grupo de elementos variáveis (as *funções* - da ordem do "fazer" - e as *qualificações* - da ordem do "ser" -, que resultam da combinação dos predicados e das modalidades). Ele explica o fecho da narrativa como sendo o resultado de uma inversão de conteúdo que opõe o seu início ao seu fim.

1.2. Os precursores de Propp

Quando se fala de estruturalismo, no que diz respeito à narrativa, referimo-nos sempre a Propp e à sua *Morfologia do conto* como representando o primeiro passo em direcção a uma definição da narrativa e do seu funcionamento.

De facto, isto não corresponde totalmente à realidade. Já antes de Propp tinham surgido vários trabalhos, cujo objectivo final era precisamente esse e que Propp utilizou como base para o seu próprio trabalho.

Jean-Michel Adam (cf. ADAM:1987, Capítulo II) refere-se ao trabalho de Tomachevski, um dos Formalistas Russos (TOMACHEVSKI:s.d.), que, já em 1925, considerava que a narrativa possuía sempre um *tema global*, uma *macroestrutura semântica*, que traduz o seu sentido global.

Para Tomachevski ainda, este tema global podia ser subdividido em subtemas: os *temas locais*, que fixavam o sentido de cada um dos episódios da narrativa. Este tema global admitia ainda outras divisões, a mais pequena das quais era o *motivo*, que correspondia ao sentido de uma proposição. A *fábula* seria o resultado da sucessão cronológica destes motivos.

Estes motivos não tinham todos o mesmo estatuto nem a mesma importância: os *motivos associados* correspondiam às proposições narrativas propriamente ditas, que não podiam ser suprimidas, e os *motivos livres* correspondiam a proposições de função complementar, que podiam ser suprimida sem que a história sofresse alterações. As expansões descritivas, por exemplo, pertenciam a esta segunda categoria.

Para Tomachevski, o desenrolar da fábula correspondia ao confronto de diferentes personagens, cada uma das quais tinha os seus interesses específicos que procurava proteger. O fim da história seria marcado por uma situação em que todos os interesses se reconciliariam e em que todos os conflitos desapareceriam.

Podia haver vários tipos de desenlaces segundo o género de narrativa e a época. Por exemplo, o conto popular termina geralmente pela recompensa

dos "bons" e pela punição dos "maus", um desenlace que é também típico dos géneros mais convencionais, ditos "paraliterários".

Tomachevski fala também da necessidade de encontrar um modelo teórico capaz de representar a *superestrutura da fábula* (ADAM:1987):

(...) Tomachevski avance cette structure (...): Parfois la *situation initiale* est équilibrée, puis survient un *noeud* (motifs dynamiques détruisant l'équilibre de départ) qui déclenche des *péripéties* (passage d'une situation à une autre). La *tension* croît alors pour parvenir à son *point culminant* juste avant le *dénouement*. Soit un rythme: *situation initiale* + *noeud*, puis *tension* (thèse) + *point culminant* (antithèse) + *dénouement* (synthèse). (p.24)

Esta progressão da narrativa em direcção a um certo desenlace dá-lhe uma "cor emocional" que atrai e mantém o interesse do leitor.

(...) Cette teinte émotionnelle qui reste évidente dans les genres littéraires primitifs (par exemple, dans le roman d'aventures, où la vertu est récompensée et le vice puni) peut être très fine et complexe dans les oeuvres plus élaborées et parfois elle est si embrouillée qu'on ne peut pas l'exprimer par une simple formule. (Tomachevski cité par ADAM:1987, p.22)

Em suma, encontramos em Tomachevski os primeiros elementos de uma descrição do texto narrativo que podemos assimilar ao *schéma* dos psicólogos.

Entre os precursores de Propp, podemos ainda referir outros trabalhos (BREMOND:1964), cujo objectivo principal consistia em determinar a estrutura comum que está subjacente a diferentes narrativas.

Uns classificaram as narrativas estudadas em função das intrigas e dos temas, definindo géneros como os "contos de fadas" e subgéneros como "a mulher infiel". O seu fracasso resulta do facto que eles obtiveram uma infinidade de categorias (incluindo numerosas "categorias mistas", em que incluíam todas as narrativas que não podiam ser integradas nas outras

categorias) e também do facto de que eles separaram contos cujo "parentesco" era mais que evidente.

Outros procuraram fazer uma classificação genética das narrativas estudadas, identificando as "intrigas-mães" de todas as narrativas e determinando as suas variantes. Este trabalho fracassou também porque, na maior parte dos casos, era difícil distinguir a narrativa original das suas variantes. Além disso, havia várias intrigas que ninguém sabia como situar em relação às "intrigas-mães" identificadas.

Outros ainda concentraram-se na identificação e na classificação dos elementos constitutivos da intriga, em vez de se concentrarem na intriga em si. Bédier, por exemplo (BREMONT:1964), descreve o conto popular como uma cadeia, em que se combinam termos invariáveis e termos variáveis. Veselovsky descreve-o como sendo composto de dois elementos de base (a *intriga* e o *motivo*). Os motivos combinar-se-iam entre eles de maneiras diferentes para produzir novas intrigas. Estes elementos podiam ainda decompôr-se.

1.3. A Morfologia do conto de Propp: os primeiros passos

Propp tirou grandes ensinamentos das experiências mais ou menos falhadas dos seus predecessores para construir o seu próprio modelo, que fez grande sucesso.

Para começar (BREMONT:1964), Propp procurou identificar as regularidades ao nível das formas e não ao nível dos conteúdos, ao contrário do que fizeram os seus antecessores. Esta análise levou-o a concluir que, em todos os contos populares, havia algumas acções ordenadas em função de um objectivo bem determinado, acções essas cujos agentes - personagens da

história, como é evidente - mudavam. Portanto, haveria, por um lado, a *função* - invariável - que um dado acontecimento desempenha na evolução da narrativa e, por outro lado, as circunstâncias e a efabulação desse acontecimento, que, evidentemente, podem variar de história para história.

Desta constatação, Propp tira a noção de *função*, definida como sendo um acto de uma personagem que contribui para o desenrolar da história, vista como um todo. Por conseguinte, nem todas as acções incluídas numa narrativa podem ser tomadas como "funções".

Foi assim que Propp, tendo analisado previamente um "corpus" constituído por cem contos populares russos, elaborou uma lista de trinta e uma funções, correspondendo a acções que se repetiam nos diferentes contos e que asseguravam a sua progressão (ADAM:1987).

Propp verifica ainda que a mesma acção pode ter funções diferentes e que acções diferentes podem desempenhar a mesma função (BREMONT:1964).

O encadeamento das funções deve respeitar certas "regras": é preciso que haja uma certa coerência lógica entre as diferentes partes; é preciso também reconhecer que certas funções se excluem mutuamente, não podendo portanto estar presentes na mesma história. Isto gera diferentes percursos narrativos.

As trinta e uma funções constituiriam a base da intriga de todos os contos que Propp analisou e uma espécie de estrutura ideal do conto popular russo.

Nessa estrutura ideal, Propp distingue dois elementos diferentes:

- uma *secção preparatória*, constituída pelas sete primeiras funções;
- uma outra secção, que se segue à primeira e que compreende todas as outras funções, constituindo a acção propriamente dita.

Segundo Greimas (GREIMAS:1966-a), Propp consegue chegar a uma dupla definição do conto. Com efeito, este corresponderia, ao mesmo tempo:

- a uma série de funções agrupadas em esferas, cada uma das quais definiria um actante específico;

- a uma estrutura (um *schéma*), constituída por um número muito reduzido de funções, que se seguiriam umas às outras segundo uma ordem canónica.

De facto, a série de funções que se encontram sempre nos contos populares compreende cinco conjuntos de funções que correspondem a outras tantas sequências elementares da narrativa (ADAM:1987).

A determinação das esferas de acção conduz à definição de sete actantes. Estes actantes, segundo Jean-Michel Adam (ADAM:1987), não correspondem propriamente a personagens, mas sim a lugares abstractos, vazios, que podem ser ocupados por personagens diferentes, mas com traços comuns, definidos pelo papel actancial que vão desempenhar na história. Esses actantes, aos quais correspondem outras tantas "esferas de acção", são:

- o agressor (ou o "mau");
- o doador (ou "provedor");
- o auxiliar;
- a princesa (ou "personagem procurada") e o seu pai;
- o mandatário;
- o herói;
- o falso herói.²

² Jean-Michel Adam apresenta um quadro (cf. ADAM:1987, p. 29), em que explicita as funções que correspondem a cada actante e que constituem a sua "esfera de acção".

O trabalho de Propp merece algumas críticas e estas não lhe foram poupadas. Claude Brémont (BREMOND:1964) censura-o por ter produzido um modelo em que não existem verdadeiras bifurcações que possam criar vários "percursos" nas histórias produzidas a partir dele: podemos perfeitamente alinhar as trinta e uma funções umas a seguir às outras para constituir uma só história.

Greimas (GREIMAS:1966-a) censura-o por ter construído uma lista de funções que constituem, supostamente, os elementos essenciais do conto popular russo, demasiado grande para poder ser facilmente manipulada. Aliás, ainda segundo este autor, Propp tinha consciência deste inconveniente da estrutura da narrativa por ele proposta e procurou resolver o problema juntando as funções aos pares para constituir uma espécie de unidades episódicas (GREIMAS:1966-a). Como a manipulação feita era muito intuitiva, Propp não encontrou par para algumas das funções e, assim, estas ficaram sós, o que "estragou" um pouco o conjunto.

No seu artigo, Brémont (BREMOND:1964) procura fazer um balanço do contributo de Propp para a definição da estrutura subjacente a cada conto, citando uma passagem da autoria de Propp, retirada da sua *Morfologia do conto*:

(...)

1 - Les fonctions agissent comme les éléments stables et constants des contes populaires; elles sont indépendantes de celui qui les remplit et de la manière dont elles sont remplies. Elles constituent les éléments composants du conte populaire.

2 - Le nombre des fonctions données dans le conte populaire est limité.

3 - La séquence des fonctions est toujours identique.

4- Tous les contes de fées, envisagés dans leur structure, appartiennent à un seul et même type. (p.10)

Em suma, foi este o produto do trabalho que Propp realizou a partir do "corpus" que ele próprio escolheu.



UNIVERSIDADE DE AVEIRO
SERVIÇOS DE DOCUMENTAÇÃO

1.4. Os discípulos de Propp

Mesmo merecendo algumas críticas, o trabalho de Propp constitui um momento muito importante na evolução do estudo da estrutura da narrativa e como tal fez escola.

Como exemplo ilustrativo do seu sucesso, podemos citar o trabalho de Alan Dundes, que procurou aplicar o modelo de análise da narrativa proposto por Propp a um novo "corpus", constituído por contos dos Índios da América do Norte (BREMOND:1973-b).

Antes de mais, é preciso recordar que, no final do século XIX, estes contos foram considerados como vazios de sentido e muito afastados da estrutura canónica dos contos europeus. O trabalho de Dundes demonstra precisamente o contrário.

Dundes segue o modelo de Propp, introduzindo nele algumas modificações baseadas em noções propostas por Kenneth Pike (BREMOND:1973-b).

Assim, para cada função, Dundes define três elementos: o *traço estrutural*, que corresponde à essência da função; a *manifestação concreta*, que corresponde aos diversos elementos que podem desempenhar essa função, quando ela se concretiza numa narrativa; a *distribuição*, que corresponde à posição de uma função no conjunto de todas as funções que foram definidas. O termo *função* é substituído pelo termo *motivema* e fala-se ainda de *motivos* e *alomotivos* (BREMOND:1973-b):

(...) Le même motif, employé dans différents contextes, peut remplir des fonctions motifémiques différentes; inversement, des motifs différents, situés à la même place dans une séquence donnée, remplissent la même fonction motifémique: ce sont alors des allomotifs. (...) (p.61)

O contexto corresponde à função em relação à qual o motivo desempenha o seu papel.

Dundes estuda também a combinação destas unidades. Aproveita o princípio estabelecido por Propp, segundo o qual algumas destas funções podiam ser emparelhadas de tal modo que, se fosse dada uma, a outra a seguiria de forma quase inevitável. Com base neste princípio, Dundes define determinados pares de funções que podem explicar a estrutura de base de alguns dos contos analisados. Assim:

- há um tipo de contos, cujo núcleo central é constituído pelo par *Malfeitoria* ou *Falta* e *Reparação da falta inicial*, que também desempenha um papel muito importante na estrutura canónica do conto popular russo; estes contos consistem, essencialmente, na passagem de um estado de desequilíbrio, causado por uma falta ou por um excesso, para um estado de equilíbrio desejado;

- há um segundo tipo de contos, em que um par de funções se vem intercalar entre o motivema (função) *Malfeitoria* ou *Falta* e o motivema *Reparação da falta*; este lugar pode ser ocupado por um dos três pares *Atribuição de tarefa/Tarefa cumprida*, *Interdição/Transgressão* ou *Manobra de engano/Vítima enganada*, cada um dos quais representa um estratagema usado pelo herói para eliminar a falta e restabelecer o equilíbrio inicial;

- noutros contos, temos uma sequência de base constituída pelas funções *Interdição/Transgressão/Consequência da transgressão/Tentativa para escapar a essa consequência*, a última das quais pode resultar ou falhar;

- noutros contos ainda, encontramos estruturas mais complexas, resultando da combinação dos pares de funções já referidos; a mais frequente destas estruturas mais complexas é constituída pelas seis funções *Falta/Reparação/Interdição* (destinada a manter o equilíbrio restaurado)/*Transgressão/Consequência/Tentativa para escapar a essa consequência* (bem ou mal sucedida).

Este estudo de Dundes revela que os contos populares russos são diferentes dos contos dos Índios da América do Norte: com efeito, os contos dos Índios são muito mais simples, mesmo os que são constituídos por uma sucessão de episódios, cada um dos quais constitui um todo. A complexidade dos contos analisados por Propp resulta do retardamento indefinido da supressão da falta, conseguido através do intercalar de episódios secundários entre o momento do aparecimento da falta e o da sua supressão. Além disso, os contos dos Índios têm muito menos profundidade motifémica que os contos europeus, sendo esta medida em termos do número de motivemas que podem ser intercalados entre os dois termos de um par de motivemas.

Essas diferenças são atribuídas ao facto que a civilização ocidental possui uma tradição de escrita que não existe para os Índios da América do Norte e que permite alargar os limites da memória e, por conseguinte, criar contos mais complexos.

Apesar das diferenças observadas, há também alguns pontos comuns a assinalar e que dizem respeito, essencialmente, aos elementos de que os contos são formados. Comparando estas diferentes estruturas, parece que podemos dizer que todos estes contos são compostos dos mesmos elementos. O que varia é a maneira de os combinar para constituir intrigas diferentes.

1.5. Brémond e as "alternativas narrativas"

Se pensarmos que os contos populares têm, na verdade, intrigas diferentes, mesmo sendo parecidas umas com as outras, lembramo-nos de que uma das críticas feitas a Propp era que a estrutura da narrativa que ele propôs era muito rígida e que, afinal, ela não permitia descrever os diferentes percursos narrativos que os contos poderiam seguir.

Claude Brémond centra o seu trabalho de análise da narrativa no estudo dos percursos alternativos que é possível encontrar no interior de uma intriga.

Este autor começa por distinguir dois tipos de ligações possíveis entre as funções que constituem os contos: há as relações obrigatórias entre as funções que se pressupõem umas às outras, de tal modo que não se pode modificar a sua ordem de sucessão, e também as relações não obrigatórias, de tipo probabilístico, que se podem estabelecer entre certas funções, devido a uma comodidade de elaboração da história ou a rotinas culturais (BREMOND:1964).

Consequentemente, há agrupamentos de funções que não podemos modificar e outros que admitem supressões ou permutações de funções. Assim, entre a função isolada e a sucessão de todas as funções que podem existir num conto (série), existem conjuntos de funções que se implicam necessariamente (*sequências*). Estas sequências constituem "fios da intriga", que podem combinar-se entre eles livremente, mas no interior dos quais não se pode alterar a ordem de sucessão das funções. Como é evidente, esta liberdade teórica é limitada, na prática, por um jogo de afinidades e de repulsas que torna certas combinações de funções pouco prováveis e tende a excluir outras.

Segundo Brémond, cada sequência compreende três momentos essenciais: uma situação que abre a possibilidade de um comportamento ou de um acontecimento; a passagem à acção; o resultado da acção, que encerra o processo. Cada um destes momentos de concretização da sequência admite alternativas; pode haver passagem à acção ou não; a acção realizada pode conduzir ao sucesso ou ao fracasso.

Estas alternativas condicionam, até um certo ponto, o desenlace da história, dado que o autor pode fazer escolhas à medida que avança. Além disso, o desenrolar de uma sequência pode ser retardado por peripécias sem por isso ser anulado.

As sequências elementares definidas deste modo podem combinar-se de diferentes maneiras:

- o *encadeamento*, em que o último elemento de cada sequência gera uma nova sequência;
- o *encaixe*, em que há uma sequência ou várias que são introduzidas no interior de uma outra sequência, para que seja possível fechá-la;
- a *alternância*, em que duas sequências, representando dois pontos de vista opostos, se desenrolam paralelamente uma à outra.

Estes novos elementos, que Brémond definiu só ou a partir das indicações de Propp explicam não só os elementos comuns a todas as histórias (os elementos fundamentais que as compõem a todas), mas também aqueles que podem variar (as diversas combinações possíveis desses elementos fundamentais).

A combinação destes diferentes elementos gera sequências complexas, que correspondem a situações e condutas arquetípicas ou a estereótipos culturais (BREMONT:1964). Deste modo, a narrativa pode ser interpretada como uma sucessão de acontecimentos de interesse humano, integrados na

unidade de uma mesma acção. Cada narrativa tem subjacente a si um projecto que o seu desenvolvimento pode realizar ou contrariar (BREMONT:1966).

Mesmo pondo em causa algumas das ideias avançadas por Propp, Brémont não nega a importância da definição de narrativa apresentada por este autor, nem o facto de que esta é uma estrutura que tem um início e que se encaminha para um fim através de várias transformações.

O principal mérito da análise da narrativa feita por Brémont consistiu em ter aprofundado certos aspectos do modelo de Propp que este não foi capaz de definir de forma clara, conforme ele próprio escreve (BREMONT:1964):

Au lieu de figurer la structure du récit sous forme d'une chaîne unilinéaire de termes se succédant selon un ordre constant, nous l'imaginerons comme la juxtaposition d'un certain nombre de séquences qui se superposent, se nouent, s'entrecroisent, s'anastomosent à la façon des fibres musculaires ou des brins d'une tresse. Au long de chaque séquence, la position des fonctions est rigoureusement fixe. D'une séquence à celle qui lui est associée, au contraire, les fonctions sont en principe indépendantes (...) (p.18)

1.6. O trabalho de Barthes sobre a análise da narrativa

Aos trabalhos de Propp e Brémont, é preciso ainda acrescentar os de Barthes, que se ocupou também da análise da narrativa, nomeadamente da narrativa literária.

Apesar de se interessar também pela organização da narrativa, Barthes estudou-a a partir de uma perspectiva um pouco diferente da dos autores mencionadas até aqui.

Segundo Grosse (GROSSE:1978), Barthes não foi muito influenciado pela obra de Propp, preferindo, a partir de uma certa altura do seu trabalho,

analisar o aspecto exterior dos signos que constituem a narrativa, em vez de estudar a estrutura abstracta subjacente a esta. Portanto, ao contrário dos outros autores, que não votam grande interesse ao texto, Barthes debruça-se sobre este para procurar nele os vestígios do que se encontra subjacente a ele, o que o leva a definir conceitos como indício ou conotação. Supõe-se que estes vestígios estão ligados às funções que constituem a camada abstracta da narrativa. Por conseguinte, o objectivo do trabalho de Barthes consiste em analisar as relações entre a camada textual da narrativa e a sua camada abstracta.

1.6.1. Linhas gerais da sua análise da narrativa

Barthes considera que a descrição da narrativa enquanto discurso, tal como a descrição linguística da frase (BARTHES:1966), deve ser feita a vários níveis. E propõe três níveis: o nível das *funções*, encaradas no sentido que Propp e Brémond lhes atribuem; o nível das *acções*, consideradas como o "fazer" dos actantes; finalmente, o nível da *narração*, em que as estruturas abstractas se convertem em discurso.

Quanto às relações entre estes níveis, Barthes escreve (BARTHES:1966):

(...) On voudra bien se rappeler que ces trois niveaux sont liés entre eux selon un mode d'intégration progressive: une fonction n'a de sens que pour autant qu'elle prend place dans l'action générale d'un actant; et cette action elle-même reçoit son sens dernier du fait qu'elle est narrée, confiée à un discours qui a son propre code. (p.6)

1.6.1.1. O nível das funções

Este nível é constituído, segundo Barthes, por todas as unidades da narrativa que têm um carácter funcional, isto é que contribuem para a constituição da narrativa, mesmo se se demora muito tempo a determinar o papel que estes elementos desempenham nela.

No seio da narrativa, tudo tem valor funcional, porque nela apenas se inclui o que é notável, o que interessa para a evolução da história.

É evidente que estas funções não têm todas a mesma importância. Esta constatação leva Barthes a estabelecer uma tipologia das funções que podemos encontrar no seio de uma narrativa.

Temos portanto:

- as *funções cardinais*, que constituem verdadeiras charneiras da narrativa, dado que elas abrem, mantêm ou fecham uma alternativa consequente para o seguimento da história;
- as *catálises*, que são colocadas entre duas funções cardinais e que se aglomeram em torno de uma delas, sem modificar a sua natureza alternativa.

Este nível compreende também um segundo tipo de unidades, que Barthes designa pelo termo "indícios" e que compreende:

- os *indícios* propriamente ditos, que se relacionam com um carácter, um sentimento, uma atmosfera;
- os *informantes*, unidades muito mais "concretas", que servem para identificar elementos ou para os situar no espaço ou no tempo.

A diferença entre estes dois tipos de unidades reside no facto de que as funções são todas saturadas ao mesmo nível - aquele a que Barthes chamou

o "nível das funções" -, enquanto que os "indícios" só fazem sentido num nível superior - o dos actantes e do discurso.

Segundo Barthes, estes dois tipos de elementos podem já permitir uma certa classificação das narrativas. De facto (BARTHES:1966):

(...) Certains récits sont fortement fonctionnels (tels les contes populaires) et à l'opposé certains autres sont fortement indiciels (tels les romans 'psychologiques'); entre ces deux pôles, toute une série de formes intermédiaires, tributaires de l'histoire, de la société, du genre. (...) (p.9)

Este autor acrescenta ainda que uma unidade narrativa pode pertencer a duas classes ao mesmo tempo, o que implica a existência de unidades mistas.

Além disso, Barthes considera que as catálises, os indícios e os informantes constituem expansões das funções cardinais, em torno das quais toda a história se organiza.

O encadeamento destes elementos faz-se segundo certas regras que constituem uma "sintaxe funcional". Assim, os informantes e os indícios combinam-se livremente entre eles, enquanto que as catálises e as funções cardinais estão ligadas entre elas por uma relação de implicação simples. Contudo, convém explicar que essa relação de implicação se estabelece entre as catálises e as funções cardinais e não no sentido inverso, o que significa que as primeiras dependem das segundas: "(...) une catalyse implique nécessairement l'existence d'une fonction cardinale à quoi se rattacher mais non réciproquement. (...) (BARTHES:1966, p.12).

Por outro lado, as funções cardinais estão ligadas entre elas por relações de solidariedade. Uma sequência lógica de funções cardinais, unidas entre elas por uma relação de solidariedade, constitui uma sequência e estas constituem, por sua vez, a base da narrativa: "(...) la

séquence s'ouvre lorsque l'un de ses termes n'a point d'antécédent solidaire et elle se ferme lorsqu'un autre de ses termes n'a plus de conséquent (...)" (BARTHES:1966, p.13).

As sequências têm sempre um nome. Com efeito, Propp e Brémond tiveram o cuidado de dar nomes a todas as grandes funções que identificaram no conto popular. Barthes chega a considerar que estes nomes não são termos teóricos, mas antes categorias de uma "linguagem da narrativa" que existiria em cada leitor (ou auditor).

Mesmo se o leitor (ou auditor) não apreende mais do que uma sucessão linear de termos, a narrativa é constituída por uma hierarquia composta de sequências que se integram umas nas outras: mais propriamente, as sequências mais extensas abrangem as outras.

Esta integração faz-se frequentemente no "nível das funções", mas ela podem também dar-se num nível superior.

1.6.1.2. O nível das acções

Este é constituído pelas relações que se podem estabelecer entre as personagens da narrativa.

Estas relações foram longamente discutidas pelos Formalistas Russos, nomeadamente Propp, que reduz as personagens a uma tipologia simples, baseada nas acções que lhes eram distribuídas, retirando-lhes toda a densidade psicológica.

Brémond vê as personagens como agentes de sequências que lhes são inerentes e considera que, por vezes, a mesma sequência implica duas personagens e, portanto, duas perspectivas diferentes relativamente às mesmas acções.

Prova	Capacidade avaliada	Amplitude dos resultados
Prova "micro-convencional"	*denota a capacidade de construir a microestrutura de um texto narrativo convencional	Exercício 1: de 0 a 5 pontos
Prova "micro-BD"	*denota a capacidade de construir a microestrutura de uma narrativa em banda desenhada	Exercício 2: de 0 a 4 pontos
Prova "macro-convencional"	*denota a capacidade de construir a macroestrutura de um texto narrativo convencional	Exercício 3: de 0 a 4 pontos
Prova "macro-BD"	*denota a capacidade de construir a macroestrutura de uma narrativa em banda desenhada	Exercício 4: de 0 a 4 pontos
Prova "super1-convencional"	*denota a capacidade de reconhecer as categorias da superestrutura da narrativa num texto narrativo convencional	Exercício 5 1ª história: de 0 a 3 pontos 2ª história: de 0 a 3 pontos
Prova "super1-BD"	*denota a capacidade de reconhecer as categorias da superestrutura da narrativa numa banda desenhada	Exercício 6 1ª história: de 0 a 3 pontos 2ª história: de 0 a 3 pontos
Prova "super2-convencional"	*denota a capacidade de reconhecer as categorias da superestrutura da narrativa num texto narrativo convencional	Exercício 7 1ª história: de 0 a 1 pontos 2ª história: de 0 a 1 pontos
Prova "super2-BD"	*denota a capacidade de reconhecer as categorias da superestrutura da narrativa numa banda desenhada	Exercício 8 1ª história: de 0 a 1 pontos 2ª história: de 0 a 1 pontos

Quadro das variáveis

Greimas, como veremos mais adiante, classifica as personagens em função daquilo que fazem na narrativa e redu-las a seis actantes que podem encarnar em actores diferentes.

Barthes parece aceitar este conceito de personagem, quando comenta (BARTHES:1966):

Ces trois conceptions ont beaucoup de points communs. Le principal (...) est de définir le personnage par sa participation à une sphère d'actions, ces sphères étant peu nombreuses, typiques, classables; c'est pourquoi l'on a appelé ici le second niveau de description, quoique étant celui des personnages, niveau des Actions: ce mot ne doit donc pas s'entendre ici au sens des menus actes qui forment le tissu du premier niveau, mais au sens des grandes articulations de la *praxis* (désirer, communiquer, lutter). (p.17)

Contudo, Barthes considera que esta concepção não resolve certos problemas, entre os quais se destaca o estatuto do sujeito, que é supostamente o actante principal da história, o seu herói. Para Barthes, ele é-o sempre, mesmo quando é duplo.

Barthes considera ainda que o verdadeiro sentido das acções não pode ser encontrado senão quando se passa ao terceiro nível: o da narração. Neste nível, as acções das personagens convertem-se em elementos de uma mensagem que um narrador pode transmitir ao receptor do texto, seja ele leitor ou auditor.

1.6.1.3. O nível da narração

Este último nível compreende as relações entre o narrador e o receptor do texto (leitor ou auditor) e o que interessa mais a Barthes é o código através do qual o narrador e o receptor são representados no próprio texto.

Deste ponto de vista, podemos considerar que a narrativa compreende dois sistemas de signos:

- um *sistema a-pessoal*, que corresponde mais ou menos à narrativa;
- um *sistema pessoal*, que corresponde mais ou menos ao narrador.

O nível da narração constitui um código de comunicação no qual se vêm integrar as acções e as funções, a fim de constituir a narrativa. Esta última é concebida como um objecto dotado de uma realidade que não é a realidade do mundo, construída a partir de conceitos e de palavras.

1.6.2. Observações finais

O trabalho de Barthes, como já vimos, está um pouco longe do dos outros autores a que nos referimos neste capítulo.

Contudo, encontramos nele categorias que também foram analisadas por estes, tais como as funções e os actantes.

O modelo de Barthes não nos interessa tanto como os dos outros autores, mas não podemos esquecê-lo, porque ele é um marco importante neste contexto e também porque ele foi o primeiro que procurou fazer a ligação entre a estrutura abstracta subjacente à narrativa (que nos interessa directamente) e o texto que lhe dá expressão em cada narrativa.

1.7. Os trabalhos de Greimas

Já vimos que a originalidade do trabalho de Greimas sobre a narrativa residia no facto de este autor ter estudado essencialmente as modificações que sobrevêm ao longo da narrativa e que asseguram a sua progressão e

também no facto de ele ter identificado as entidades responsáveis por estas transformações.

1.7.1. A estrutura global da narrativa

O trabalho de Greimas baseia-se também no de Propp, mas, tal como Brémond, este sente a necessidade de reformular alguns dos pontos da teoria exposta na *Morfologia do conto*.

Greimas começa por fazer uma crítica às funções definidas por Propp e à maneira como este as emparelhou, quando compreendeu que a sua lista era ainda pouco manuseável (GREIMAS:1966-a). Portanto, um dos primeiros objectivos do seu trabalho é reformular as funções que constituem a base da narrativa.

Para começar, Greimas baseia o seu método de análise na recusa de uma ordem de sucessão sintagmática obrigatória das funções e na construção de pares de funções, no interior dos quais os termos respectivos se opõem segundo o modelo "s vs não s". Isto indica que cada elemento atrai o seu contrário, que o início da narrativa atrai o seu fim. Baseado nestes princípios, Greimas vai reanalisar as funções de Propp, procurando constituir a partir delas unidades deste tipo, isto é, procurando encontrar um "não s" para cada função "s".

Graças a este método, ele pôde identificar uma estrutura de base para a narrativa que reagrupa as funções da lista de Propp que este procurou emparelhar, sem grande sucesso. Esta estrutura compõe-se dos elementos que vamos analisar em seguida.

O primeiro elemento a ter em conta é o *Contrato*, que reagrupa os pares de funções *Ordem* vs *Decisão do herói* (dita *Aceitação*, por Greimas) e

Interdição vs *Transgressão*, correspondendo o primeiro par ao estabelecimento do contrato e o segundo à sua ruptura. A esta estrutura, Greimas acrescenta a função *Casamento*, a última da lista de Propp, que corresponde à sanção da acção do herói que repara a falta criada pela sua ruptura.

Entre o primeiro bloco do Contrato, presente no início da narrativa, e o seu segundo bloco, que constitui o fim da narrativa, encontramos alguns pares de funções, que constituem as *Provas*. Em cada narrativa, encontramos:

- a *Prova qualificante*;
- a *Prova principal*;
- a *Prova glorificante*.

Cada prova decompõe-se em três elementos que são, respectivamente, os pares *Injunção* vs *Aceitação* e *Afrontamento* vs *Sucesso* e um elemento isolado designado pelo termo *Consequência*.

As três provas distinguem-se umas das outras essencialmente pelas suas consequências, que são respectivamente:

- a recepção do adjuvante;
- a reparação da falta, que corresponde à restauração do Bem;
- o reconhecimento do herói a partir da marca recebida no decurso da prova principal.

Ainda a propósito destas provas, Greimas acrescenta que os elementos que as constituem podem ser separados uns dos outros por outras funções e podem mesmo existir fora dos seus limites.

Entre as funções e os pares que constituem os elementos da narrativa que Greimas designou pelos termos Contrato e Provas, há transições que correspondem mais ou menos a deslocamentos do herói.

O último elemento referido por Greimas é a oposição "alienação vs reintegração". Este elemento opõe algumas das funções da "secção preparatória" de Propp a funções daquilo a que ele chama "acção propriamente dita". Assim: ao par *Inquérito vs Informação*, Greimas opõe o par *Marca vs Reconhecimento*; ao par *Engano vs Submissão*, ele opõe o par *Revelação do traidor vs Revelação do herói*; ao par *Traição vs Falta*, ele opõe o par *Punição do traidor vs Casamento*.

O conjunto constituído pelos primeiros termos destas oposições representa todos os males que conduzem a um desequilíbrio, enquanto que o conjunto dos segundos termos representa o movimento oposto, orientado para a reconstituição do equilíbrio desejado. A série negativa representa a "alienação" e a série positiva representa a "reintegração" e estas opõem-se entre si não só pelo seu conteúdo semântico, mas também pela sua posição na narrativa, respectivamente início e fim.

Por conseguinte, à estrutura canónica definida por Propp, na sua *Morfologia do conto*, que implica uma ordem de sucessão obrigatória das funções, Greimas opõe uma outra estrutura, constituída pelas mesmas funções, agrupadas de forma diferente e dotadas de uma natureza essencialmente acrónica (GREIMAS:1966-a).

A estrutura de Greimas compreende dois elementos de base: um é a estrutura acrónica, que corresponde ao Contrato e a um elemento designado pelo termo *Comunicação*, este último identificado com a oposição "alienação vs reintegração"; o outro é uma estrutura diacrónica, que se encontra no interior de cada prova e que Greimas designa pelo termo *Luta*. Da combinação destes diferentes elementos resulta o dinamismo da narrativa: há uma alienação, que corresponde a um desequilíbrio, à qual se opõe uma reintegração, que corresponde à reconstituição do equilíbrio desejado; há um

Contrato através do qual o herói é envolvido na procura do equilíbrio desejado; há ainda as Provas que lhe dão os meios necessários ao restabelecimento do equilíbrio, que lhe permitem restabelecê-lo e que lhe proporcionam a merecida recompensa, representada pelo Casamento.

Uma vez mais, encontramos a estrutura tradicional da narrativa, que percorre todos os modelos aqui apresentados: equilíbrio perdido, acção, equilíbrio recuperado.

1.7.2. O modelo actancial de Greimas

Esta estrutura elementar implica a presença dos seis actantes que foram definidos por Greimas:

- o Contrato implica a existência de um *Destinador* (que estabelece a recompensa e o que é preciso fazer para a obter) e um *Destinatário* (que recebe a recompensa depois de ter realizado o que lhe é exigido);

- a Luta implica a existência de um *Adjuvante* (que o herói possui) e de um *Oponente* (representado pelo traidor);

- a Comunicação conduz à aquisição pelo *Sujeito* do *Objecto* do seu desejo, depois de ter restabelecido o equilíbrio, o que é exigido pelo Contrato que fez dele o Destinatário de um bem (GREIMAS:1966-a).

Greimas baseou o seu modelo actancial na gramática de Tesnière, em que encontramos funções que correspondem aos papéis desempenhados pelas palavras na frase: assim, teremos o sujeito, que realiza a acção, e o objecto, que a sofre. Estas funções, estes papéis são permanentes, mas os elementos que as desempenham podem mudar. Greimas transfere estes papéis para o domínio do modelo actancial e obtém, assim, os dois primeiros actantes: o Sujeito que procura um objecto e o Objecto procurado.

Contudo, Greimas considera que este modelo é demasiado reduzido e acrescenta-lhe novos actantes - Destinador e Destinatário -, criando assim uma nova oposição, e ainda Adjuvante e Oponente.

Cada um destes pares de actantes define um eixo da narrativa. Assim, temos:

- o *eixo do desejo*, que liga o Sujeito ao Objecto e que se manifesta sob a forma de uma Procura;
- o *eixo da comunicação*, que liga o Destinador ao Destinatário;
- o eixo definido pelas relações que se estabelecem entre o Adjuvante e o Oponente.

Estes diferentes eixos relacionam-se uns com os outros. Assim, os actantes do "eixo da comunicação" podem coincidir com os actores do "eixo do desejo": frequentemente, o Sujeito é também o Destinatário, mas isso não acontece sempre, ao contrário do que se pensa. O Objecto faz a ligação entre estes dois eixos, porque é simultaneamente o objecto do desejo do Sujeito e o objecto da comunicação, que o Destinador dá ao Destinatário. O par Adjuvante/Oponente pode também combinar-se quer com o par Sujeito/Objecto, quer com o par Destinador/Destinatário: o Adjuvante corresponderia ao conjunto das funções que agem no sentido do desejo ou que facilitam a comunicação, enquanto que o Oponente corresponderia ao conjunto de funções que criam obstáculos, opondo-se quer à realização do desejo, quer à comunicação do Objecto.

Greimas considera que o Adjuvante e o Oponente têm um valor secundário em relação aos outros actantes e chega ao ponto de os apresentar como projecções do actante-Sujeito: o Adjuvante representaria a sua vontade de agir e o Oponente, as suas resistências imaginárias, que o impedem de agir.

O modelo actancial de Greimas não é o único existente. Com efeito, antes dele, como vimos, Propp tinha já produzido um modelo actancial aplicado ao conto popular russo. Os seus actantes, designados pelo termo *dramatis personae*, eram definidos por "esferas de acção", que correspondiam a conjuntos de funções que lhes podiam ser atribuídas. A lista de actantes de Propp compreendia sete "dramatis personae": - o agressor (ou o "mau"), o doador (ou "provedor"), o auxiliar, a princesa (ou "personagem procurada") e o seu pai, o mandatário, o herói e o falso herói (cf. GREIMAS:1966-b; ADAM:1987, Capítulo II).

Greimas refere-se também ao modelo actancial que Souriau construiu para o teatro e que compreende seis actantes, aos quais correspondem seis funções:

- o Leão, força temática orientada;
- o Sol, que representa o Bem desejado do Valor orientador;
- a Terra, que corresponde à entidade virtual que obterá esse Bem, para a qual trabalha o Leão;
- Marte, o oponente;
- Balança, o árbitro que atribui o Bem;
- a Lua, o recurso que permite duplicar uma das forças precedentes.

Segundo Greimas, estes modelos actanciais foram importantes, porque demonstraram que um número restrito de actantes é suficiente para explicar a organização da narrativa. Mas eles têm também alguns defeitos: criaram actantes demasiado formais, porque esvaziados de todo o conteúdo, e, paralelamente, não formalizaram as relações possíveis entre os actantes identificados. Através do seu modelo, Greimas procura precisamente ultrapassar as falhas destes dois modelos actanciais. ³

³ Greimas compara mesmo os seus actantes aos de Propp e Souriau (GREIMAS:1966-b).

1.7.3. A antropomorfização da estrutura global da narrativa

Para Greimas (GREIMAS:1970-a; BREMOND:1973-a), a narrativa compreende duas camadas: uma imanente, profunda, comum a todas as formas que esta pode assumir, e outra aparente, linguística, que varia de narrativa para narrativa. O nível imanente decompôr-se-ia ainda numa gramática fundamental, que compreenderia as operações conceptuais, e numa gramática superficial, que faria a passagem do mundo das Ideias ao mundo do antropomorfismo que caracteriza a narrativa, transformando as operações do nível fundamental em acções realizadas por sujeitos, isto é, em funções desempenhadas ou assumidas por actantes.

O enunciado narrativo elementar, correspondendo ao "fazer" de um sujeito (isto é, à função de um actante), é representado pela fórmula:

$$E N = F (A)$$

que Greimas interpreta do seguinte modo (GREIMAS:1970-a):

(...) Il reste toutefois entendu que les énoncés narratifs sont des énoncés syntaxiques, c'est-à-dire indépendants du contenu qui peut être investi dans tel ou tel faire et que les éléments constitutifs de l'énoncé, F et A, sont isotopes: toute restriction sémantique de F se répercutera nécessairement sur A et inversement. (...) (p.168)

Estes enunciados narrativos são objecto de especificações semânticas, que definem vários tipos de enunciados. Temos, portanto:

- os *enunciados descritivos*, que relatam um acontecimento em acção, o "fazer" efectivo de um actante;

- os *enunciados modais*, especificados pela adjunção do classema "querer", que representam o desejo de realização de um programa, apresentado sob a forma de um enunciado descritivo; se o sujeito semântico do enunciado descritivo é o mesmo do enunciado modal, o programa virtual converte-se num programa actualizado;

- os enunciados atributivos, que podem ser da ordem do "ser" (se o objecto do desejo do sujeito é interno a ele) ou da ordem do "ter" (se o objecto do desejo do sujeito é externo a ele); estes enunciados opõem-se aos enunciados descritivos e modais, que são da ordem do "fazer".

Paralelamente à modalidade do "querer", encontramos as modalidades do "poder" e do "saber". A narrativa é construída a partir destas modalidades e dos enunciados que elas engendram. As unidades narrativas organizam estes enunciados segundo certos princípios:

- o confronto de dois sujeitos, responsáveis por dois "fazer"es contraditórios;

- o domínio de um sujeito sobre o outro;

- a transferência de um valor do sujeito dominado para o sujeito dominante.

Partindo do conto popular russo, considerado como um modelo para outros tipos de contos, existem dois percursos narrativos essenciais:

- um percurso ligado ao primeiro sujeito (o traidor), que inflige um mal à sociedade, criando uma falta;

- um segundo percurso, ligado ao segundo sujeito (o herói), que resolve a falta e reconstrói o Bem.

Para que haja um restabelecimento do equilíbrio:

- é preciso que haja, antes de mais, um contrato, instituindo o sujeito do desejo pela atribuição da modalidade do "querer", concretização provável

do "fazer-querer" do destinador; isto é, é preciso criar em alguém (o sujeito) o desejo de agir para resolver a falta;

- é preciso que se verifique, em seguida, a realização de uma primeira proeza pelo sujeito (primeira prova), que lhe dará o "poder" e o "saber" necessários à acção; depois, o sujeito poderá passar ao "fazer", que restabelecerá o Bem (as duas outras provas).

O fim da narrativa corresponderia à sanção do contrato estabelecido no início, implicando a recompensa do herói, a punição do traidor e o restabelecimento do equilíbrio perdido.

Greimas sublinha ainda o facto de que o percurso do herói decorre paralelamente a um percurso inverso do traidor. Assim, no início da história, o herói "perde" e o "traidor" ganha, enquanto que, no fim, acontece precisamente o inverso.

1.7.4. A crítica ao modelo de Greimas

Claude Brémont (BREMONT:1973-a) analisou e criticou o modelo de estrutura da narrativa proposto por Greimas.

No que se refere à crítica, antes de mais, Brémont fala da distinção entre uma "gramática fundamental" e uma "gramática superficial" no interior do nível imanente. Este autor considera que, para a narrativa, não é necessário fazer a distinção entre um nível a-temporal de oposição entre as Ideias e um nível temporal, destinado a manifestar esse sentido, porque a sua essência é precisamente o devir temporal, que é representado pela cadeia de relações acrónicas sem nunca se identificar com ela.

Brémont critica também a "gramática de superfície" de Greimas. Considera-a pobre, rígida e incapaz de se adaptar à grande variedade de

narrativas que é possível encontrar, mesmo se se partir de um "corpus" muito restrito. A sua temporalidade limita-se aos acontecimentos de interesse humano, antropomorfizados. Este antropomorfismo reduz-se ao nível da acção. Por sua vez, a acção é reduzida ao confronto entre dois sujeitos antagónicos, à transmissão de um objecto de um sujeito ao outro, à circulação de um objecto de um lugar para outro.

Brémond considera ainda que o modelo de Greimas estabelece, no seio da narrativa, relações um pouco forçadas, do ponto de vista lógico ou linguístico, que não têm justificação semântica. Na sua opinião, Greimas quis criar um modelo semiótico dos textos narrativos compatível com os modelos elaborados com outras finalidades, no âmbito da Lógica, e, tendo encontrado elementos problemáticos, abandonou o seu projecto e construiu um modelo semiótico, que integrava elementos que não obedeciam a nenhuma restrição lógica.

Brémond acusa também Greimas de se contradizer ao longo da definição dos dois percursos narrativos típicos do conto, de não admitir a existência de alternativas que poderiam modificar a evolução da narrativa e de basear o seu modelo em conceitos que não são suficientemente abstractos para poderem constituir "universais" da narrativa (por exemplo, a noção de "objecto-valor").

Contudo, Brémond não nega o valor do trabalho de Greimas (BREMOND:1973-a):

(...) nous voudrions cependant insister sur ce qui nous paraît être l'apport décisif de Greimas à la sémiologie du message narratif: l'impulsion donnée à la recherche d'une matrice générative des premières articulations du récit ou, plus généralement, des lois d'une grammaire narrative universelle. Cette quête peut être regardée comme le thème commun des efforts de plusieurs chercheurs influencés, à des degrés divers, par la pensée de Greimas et, parmi ceux-ci, le signataire du présent article. (...) (p.101)

Brémond resume os objectivos destas investigações do seguinte modo:

- definir a narrativa como uma mensagem que enuncia o devir de um sujeito, o que corresponde a um enraizamento da gramática da narrativa numa gramática da relação sujeito-predicado;

- distinguir dois planos na elaboração da narrativa, que podemos designar pelos termos "nível imanente das estruturas narrativas" e "nível aparente das estruturas linguísticas" (como Greimas) ou "história" e "discurso" (como Todorov) ou ainda "narrativa contada" e "narrativa que conta" (como Brémond);

- articular o seguimento dos acontecimentos narrados em sequências de acções ou de funções, algumas das quais constituem um léxico universal da narrativa;

- determinar as regras universais que presidem à combinação destas unidades.

1.7.5. Observações finais

Depois de tantas reflexões, é certamente necessário fazer o balanço, no que diz respeito aos trabalhos de Greimas.

Num curto ensaio, integrado na sua obra *Du sens*, este autor dá-nos uma síntese do modo como ele vê a estrutura canónica da narrativa (GREIMAS:1970-b).

Assim, segundo ele, qualquer conto popular, geralmente considerado como modelo para os outros tipos de narrativas, neste tipo de estudos, compreende:

- uma situação inicial, incluindo uma ordem social estabelecida;

- a ruptura desta ordem inicial, que implica o aparecimento de um mal correspondente à alienação da sociedade;

- um herói (que se destaca desta sociedade), cujo papel consiste em encarregar-se de uma missão que porá fim à alienação e restabelecerá a ordem social perturbada.

Estas narrativas, a que Greimas chama "narrativas de restauração da ordem" e que incluem também narrativas literárias, organizam-se segundo dois eixos semânticos fundamentais:

- aquele que une o destinador ao destinatário, sendo o primeiro identificado com uma instância social que encarrega o herói, convertido em destinatário, da realização de uma determinada missão de salvação;

- aquele que une o sujeito ao objecto desejado através de uma procura instituída pelo contrato que corresponde ao primeiro eixo, o qual, uma vez cumprido, conduzirá à restauração da ordem e à atribuição do objecto desejado ao herói-sujeito.

Para além do contrato e da procura, estas narrativas compreendem também a prova, que corresponde a uma sequência de acções do sujeito-herói, graduadas de certa maneira, que lhe permitem obter a vitória, resolver a falta e receber a recompensa.

O último elemento característico deste tipo de contos, segundo Greimas, é a existência de dois espaços, correspondendo um ao lugar em que está estabelecida a sociedade e o outro ao lugar onde o herói realiza as suas proezas e de onde ele só regressa quando tiver assegurado o restabelecimento do equilíbrio inicial perdido.

1.8. A análise morfológica de Larivaille

Falta-nos ainda fazer referência a um último trabalho que vem na sequência dos dos autores já referidos, à excepção de Roland Barthes.

Trata-se de um artigo de Paul Larivaille, publicado na revista *Poétique* (LARIVAILLE:1974), em que o autor faz uma espécie de relatório de uma trabalho realizado e publicado anteriormente.⁴

1.8.1. As bases da sua análise

Paul Larivaille faz a análise de um "corpus" de contos populares, utilizando o modelo de Propp, que ele considera ser ainda o mais eficaz, o mais facilmente aplicável e o de maior fiabilidade. Além disso, Larivaille pensa que os modelos de Brémond e de Greimas, baseados no de Propp, correspondem mais a uma reflexão geral sobre o valor da estrutura da narrativa proposta por Propp que a uma abordagem concreta dos contos.

Apesar destas considerações, Larivaille censura Propp por não ter confirmado os seus resultados (que obteve a partir de um "corpus horizontal", sincrónico), analisando um "corpus vertical", diacrónico, composto por versões diferentes de um mesmo conto. É precisamente isto que Larivaille se propõe fazer, encontrando respostas para problemas tais como a necessidade de distinguir entre o que é acção e o que é consequência de uma acção e a de deslinearizar as funções essenciais da narrativa descritas por Propp.

⁴ Cf. LARIVAILLE, Paul, *Perspectives et limites d'une analyse morphologique du conte. Pour une révision du schéma de Propp.*, Université de Paris X - Nanterre, Centre de Recherches de Langue et Littérature Italiennes, Documents de travail et pré-publications, nº2, 1973.

Embora acusando Brémond e Greimas de tornarem o modelo de análise da narrativa demasiado abstracto, Larivaille segue o seu exemplo no que se refere à simplificação do modelo de Propp.

1.8.2. O modelo de Larivaille

Para construir o seu modelo, Larivaille vai buscar elementos a vários autores:

- a Propp, vai buscar a lista de funções que, aliás, foi também utilizada por Brémond e Greimas e que o próprio Barthes não recusa;
- a Greimas vai buscar os elementos de base da sua estrutura da narrativa, que funcionam como categorias, cada uma das quais abrange um certo número de funções (o contrato, as provas e a comunicação);
- a Brémond, vai buscar a ideia de que cada sequência compreende três momentos (início, desenvolvimento e fim).

Combinando todos estes ingredientes, conclui que:

- a narrativa é composta de cinco sequências essenciais: proposta de uma tarefa ao herói, qualificação ou aquisição dos meios, afirmação ou utilização dos meios, confirmação e, finalmente, glorificação;
- por sua vez, cada sequência é ela própria composta de cinco elementos, que são um estado inicial, uma provocação, uma reacção, uma sanção (provisória e final) associada a um estado final e, por fim, uma deslocação, que faz a passagem à sequência seguinte.

Isto significa que as cinco sequências de base da narrativa são isomorfas e que elas se distinguem entre si apenas pelo lugar que ocupam na série (composta pelas cinco sequências) e pelo papel desempenhado na evolução da história. Este isomorfismo permite fazer permutações, dentro

de certos limites, nomeadamente reduzir os dois momentos "sanção" a um só, também ele designado por este termo e conduzindo a um "estado final". Quanto às deslocações, estas não constituem verdadeiras funções, mas antes momentos de transição entre as sequências.

Baseado nestes princípios, Larivaille exclui da estrutura da narrativa proposta por Propp algumas das funções que a compunham e chega a uma definição da estrutura canónica da narrativa que a identifica a uma sucessão de cinco elementos, dado que cada uma das cinco sequências de cinco funções do modelo que ele inicialmente propôs não é mais do que a "expansão" de uma função de uma sequência elementar comum ao conto e a outros géneros literários. Esta estrutura de base, correspondendo a uma sequência de cinco funções, é constituída pelos seguintes elementos:

- um *estado inicial* de malfeitoria ou falta;
- uma *provocação*, que põe o herói à prova, conduzindo-o à realização de uma prova qualificante;
- uma *reacção do herói*, que o conduz à realização de uma proeza que implica a reparação da falta;
- a *sanção*, que corresponde à salvação do herói;
- um *estado final* de apoteose (para o herói).

Estas funções constituem uma progressão que vai de um estado inicial degradado a um estado final melhorado, passando por três etapas centrais: a qualificação, a afirmação e a confirmação.

Em suma, o modelo de Larivaille é composto por três momentos essenciais: o *estado inicial de equilíbrio*; o *processo dinâmico*, que compreende as transformações a que os elementos dão origem ou que eles sofrem e que está dividido em "provocação" (ou "desencadeador"), "acção" e "sanção"; o *estado final*, em que o equilíbrio é recuperado.

No interior desta estrutura de base, o autor tem a liberdade de fazer todas as combinações que lhe parecerem necessárias, para produzir a sua narrativa.

Este autor faz notar ainda que os estados inicial e final podem corresponder a equilíbrios instáveis ou mesmo a desequilíbrios, mas que eles são sempre estáticos, enquanto que a acção se caracteriza essencialmente pelo seu dinamismo. Esta compreende também os elementos necessários à obtenção do equilíbrio final.

Segundo Larivaille, o seu modelo abre várias perspectivas interessantes na análise da narrativa:

- permite analisar a narrativa como uma sucessão de transformações colocadas entre um estado inicial e um estado final;

- baseia-se na ideia de que o acto de contar integra todos os elementos da narrativa na unidade de uma mesma acção, reorganizando o material de que esta é constituída, e deforma-a para a conformar ao "molde" escolhido.

O grande objectivo desta investigação será sempre a determinação da natureza do narrado, isto é, a estrutura imutável que está subjacente à sintaxe variável da narrativa e que se encontra sempre mais ou menos escondida.

1.8.3. Relações entre este modelo e os modelos precedentes

Comparando o modelo de Larivaille com os de Propp, Brémond e Greimas, podemos dizer que, afinal, ele faz a síntese de tudo o que estes têm em comum e que constitui a essência da estrutura abstracta que todos admitem existir subjacente a qualquer narrativa. Isto justifica a inclusão do seu trabalho neste capítulo.

São as últimas linhas do comentário sobre o seu artigo que nos revelam a essência precisa da narrativa, comparável ao *schéma* que os psicólogos, encontraram na base das tarefas de compreensão, memorização e produção de narrativas, bem como daquelas em que o sujeito era levado a recordar uma narrativa.

Aliás, toda esta tradição cultural que afirmou a ideia de que é possível falar de uma organização típica da narrativa parece assentar no princípio de que tanto os produtores como os leitores (receptores) de narrativas põem em acção um mecanismo psicológico estável e comum.

No próximo capítulo, falaremos deste assunto com mais pormenores.

2. Os linguistas

Os linguistas também se interessaram pelo estudo da narrativa, nomeadamente no que se refere à sua estrutura interna (cf. FAYOL:1985, Capítulo II).

Frequentemente, os trabalhos dos linguistas neste domínio estiveram relacionados com o estudo da linguagem familiar. Neste contexto, sublinhamos a importância dos trabalhos de Labov sobre a língua vernacular dos negros americanos, trabalhos esses que, embora directamente relacionados com a Sociolinguística, foram assimilados aos estudos linguísticos devido à metodologia utilizada.

Os trabalhos de Labov e os estudos que ele realizou com a colaboração de Waletzky conduziram também à descoberta de uma organização interna própria da narrativa e válida para qualquer assunto.

A expressão mínima desta estrutura de base da narrativa é um par de proposições, apresentadas sucessivamente, cronologicamente ordenadas

segundo uma ligação do tipo "p1 *depois* p2" (cf. também ADAM:1987, Capítulo I).

As narrativas mais alargadas comportam proposições de vários tipos:

- as *proposições livres*, que podemos deslocar sem modificar a ordem da narrativa;

- as *proposições fixas*, que, logicamente, não podem ser deslocadas, sem que se produza uma modificação e que são ligadas por uma junção temporal do tipo da que une o par de proposições da narrativa mínima;

- as *proposições restritas*, que podem ser deslocadas dentro de certos limites;

- as *proposições coordenadas*, que se deslocam sempre juntas, porque não é possível separá-las.

A narrativa comporta ainda várias partes, que constituem a estrutura que encontramos subjacente a ela. Temos assim:

- a *orientação* ou *quadro*, conjunto de proposições livres, que informam o leitor sobre as personagens, os lugares e o momento e situação de partida da acção;

- a *complicação*, que introduz uma ruptura na evolução normal dos factos;

- a *avaliação*, que representa a atitude do narrador em relação à mensagem que produz e que se traduz pela valorização de certos aspectos da narrativa em relação a outros;

- a *resolução*, que marca o fim dos acontecimentos;

- uma parte opcional, designada pelo termo "coda" e colocada sempre no fim da história, que reinstaura a perspectiva do momento da palavra, instituída no início da narrativa.

Os partes da narrativa têm fronteiras vagas, sobretudo no que diz respeito ao fim da narrativa.

Estes elementos narrativos acima descritos constituem uma estrutura interna da narrativa que é comum às pessoas cultas e às pessoas iletradas e que, segundo Labov e Waletzky, se aplicam tanto às narrativas orais da vida quotidiana como às histórias da tradição oral. Esta estrutura interna da narrativa que eles isolaram é também muito parecida com a que os narratólogos atribuíram às narrativas que analisaram.

Na mesma obra em que discute a pertinência das tipologias de textos (ADAM:1992), Jean-Michel Adam apresenta o seu conceito de narrativa.

Adam integra esse conceito de narrativa numa tipologia de textos que ele próprio propõe, baseada num princípio definido por Bakhtine, que, aliás, ele cita frequentemente.

Segundo este autor, que inspirou Jean-Michel Adam, aprender a falar é aprender a estruturar os seus enunciados. Visto que ninguém fala por palavras ou proposições isoladas, para poder comunicar é preciso conhecer bem os diferentes tipos de discurso (Bakhtine fala de "géneros do discurso"), tão importantes como as formas gramaticais para a organização dos nossos enunciados.

Com base neste princípio, Jean-Michel Adam conclui que a competência linguística dos indivíduos, que afecta inevitavelmente a sua performance, é condicionada por um conjunto de restrições das mais diversas ordens:

- restrições discursivas, associadas aos "géneros" e, portanto, a práticas discursivas histórica e socialmente determinadas (o elemento que mais interessa a Bakhtine);

- restrições textuais, ligadas à heterogeneidade da composição e compreendendo elementos pragmáticos (finalidade ilocutória e coerência/marcas enunciativas/coesão semântica ligada aos mundos possíveis) e elementos inerentes à sequência de proposições de que o texto é formado (conexão e sequencialidade);

- também restrições locais, ligadas a uma língua dada e que se manifestam a nível fónico, (orto)gráfico, lexical, gramatical e semântico-lógico.

Esta descrição pressupõe que a língua é um sistema complexo composto de vários subsistemas ao mesmo tempo relativamente autónomos e em interacção uns com os outros.

A perspectiva de Jean-Michel Adam sobre as tipologias de textos permitiria explicar todos estes diversos elementos ao mesmo tempo. Eis como este autor explica os objectivos e a natureza da sua tipologia de textos (ADAM:1992):

(...) Je me propose de réorganiser ces sous-systèmes dans un essai de théorie d'ensemble. Les plans d'organisation de la textualité rendent compte du caractère profondément hétérogène d'un objet irréductible à un seul type d'organisation, complexe et en même temps cohérent. Partant pour le caractère théorisable de cette diversité et de cette hétérogénéité, je parle de différents plans d'organisation textuelle et je définis le texte comme une structure composée de séquences. (...) (p.20)

Este conceito de *sequência* sobre o qual repousa a tipologia de textos de Jean-Michel Adam é apenas um dos aspectos da organização da textualidade. Adam escolheu-o como base para a sua tipologia de textos, porque, segundo ele, esta noção de sequencialidade do texto está ligada à existência de esquemas sequenciais prototípicos que os locutores elaboram progressivamente ao longo do seu desenvolvimento cognitivo.

O autor comenta da seguinte forma a importância desta noção (ADAM:1992):

(...) Un récit singulier ou une description donnée diffèrent l'un de l'autre et également des autres récits et des autres descriptions. Toutes les sortes de séquences sont, à leur manière, 'originales'. Mais chaque séquence reconnue comme descriptive, par exemple, partage avec les autres un certain nombre de caractéristiques linguistiques d'ensemble, un *air de famille* qui incite le lecteur interprétant à les identifier comme des séquences descriptives plus ou moins typiques, plus ou moins canoniques. (...)

Fondée sur l'hypothèse d'un nombre réduit de types de regroupements des propositions élémentaires, la description de ce dernier plan d'organisation doit permettre de théoriser de façon unifiée les 'types relativement stables d'énoncés' ou 'genres primaires du discours' dont il a été question plus haut." (p.28)

Ele começa por apresentar a definição de "sequência" (ADAM:1992):

L'unité textuelle que je désigne par la notion de SEQUENCE peut être définie comme une STRUCTURE, c'est-à-dire comme:

- un réseau relationnel hiérarchique: grandeur décomposable en parties reliées entre elles et reliées au tout qu'elles constituent;
- une entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui lui est propre et donc en relation de dépendance/indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie. (p.28)

Cada sequência corresponderia a um conjunto de macroproposições, elas próprias compostas por um certo número de proposições.

Em seguida, ele procura situar essa unidade em relação ao conceito de "texto". Este seria, por conseguinte, composto por um certo número de sequências deste género, completas ou elípticas.

Entre as cinco sequências prototípicas que Jean-Michel Adam definiu, encontramos as sequências narrativas. As outras são as sequências descritivas, argumentativas, explicativas e dialogais.

O autor explica também o conceito de *sequência prototípica* (ADAM:1992):

Je suis de plus en plus tenté de parler de séquences prototypiques dans la mesure où les énoncés que l'on range dans la catégorie du récit ou de la description, par exemple, ne s'avèrent généralement pas tous représentatifs au même titre de la catégorie en question. C'est par référence à un prototype narratif, descriptif ou autre, qu'une séquence peut être désignée comme plus ou moins narrative, descriptive, etc. Les textes réalisés se situent sur un gradient de typicalité allant d'exemples qui vérifient l'ensemble de la catégorie définie à des exemples périphériques, qui ne sont que partiellement conformes. (...) C'est le schéma ou image mentale du prototype-objet abstrait, construit à partir de propriétés typiques de la catégorie, qui permet la reconnaissance ultérieure de tel ou tel exemple comme plus ou moins prototypique. (...) (p.30-31)

Eis uma concepção importante que revela até que ponto é necessário ser prudente em relação a classificações e a categorizações demasiado rígidas.

Após esta integração do conceito de sequência narrativa prototípica num contexto teórico mais vasto, Jean-Michel Adam passa à sua definição e descrição.

Apoia-se, inevitavelmente, nos estudos dos autores que o precederam e, nomeadamente, nos princípios estabelecidos por Claude Brémont⁵. A partir destas influências, Adam define os *seis constituintes de base da narrativa*.

⁵ Adam resume as ideias que retirou dos trabalhos deste autor em duas citações saídas de duas das suas obras:

"Que par ce message, un sujet quelconque (animé ou inanimé, il n'importe) soit placé dans un temps t , puis dans un temps $t + n$ et qu'il soit dit ce qu'il advient à l'instant $t + n$ des prédicats qui le caractérisaient à l'instant t ." (BREMONT, Claude, *Logique du récit*, Paris, Seuil, 1973, p.99-100)

"Tout récit consiste en un discours intégrant une succession d'événements d'intérêt humain dans l'unité d'une même action. Où il n'y a pas de succession, il n'y a pas de récit, mais, par exemple, description (si les objets du discours sont associés par une contigüité spatiale) (...). Où il n'y a pas d'intégration dans l'unité d'une même action, il n'y a pas non plus de récit, mais seulement chronologie, énonciation d'une succession de faits incoordonnés. Où enfin il n'y a pas d'implication d'intérêt humain (où les événements rapportés ne sont ni produits par des agents ni subis par des patients anthropomorphes), il ne peut y avoir de récit, parce que c'est seulement par rapport à un projet humain que les événements prennent sens et s'organisent en une série temporelle structurée." (BREMONT, Claude, *La logique des possibles narratifs*, *Communications*, 8, 1966, p.62)

O primeiro destes constituintes é *a existência de uma sucessão de acontecimentos*. É verdade que há outros textos que apresentam também, entre os seus constituintes, sucessões temporais (por exemplo, as receitas e as crónicas). A sucessão temporal típica da narrativa distingue-se das desses textos pelo facto de se basear na tensão gerada entre o início e o fim da narrativa que faz com que tudo nela seja organizado em função desta situação final.

O segundo constituinte é *a existência de uma unidade temática*, constituída em torno de pelo menos um actor-sujeito.

O terceiro constituinte é *a existência de predicados transformados*. Autores modernos (Greimas, por exemplo) associaram esta noção, que vem já da retórica clássica (Aristóteles falava dela na sua *Poética*) à oposição de um "conteúdo invertido" (correspondendo à situação inicial da narrativa, em que um sujeito de estado *S* estaria separado de um objecto de valor *O*) e um "conteúdo posto" (correspondendo à situação final da narrativa, em que esse sujeito de estado *S* consegue obter o objecto de valor *O* que ele desejava). Adam critica essa concepção - achando-a demasiado inspirada pelos contos populares - e substitui-a por uma outra, mais moderada, que admite simplesmente que os predicados de "ser", "ter" ou "fazer" que definem o sujeito *S* no instante *t* e depois no instante *t + n* não devem ser os mesmos, para que haja progressão da acção.

O quarto constituinte é *a existência de um processo*. Isto significa, de um modo geral, que qualquer narrativa deve ter um começo, um meio e um fim (Aristóteles também falava disso na sua *Poética*). Adam reformula esta concepção (ADAM:1992):

(...) pour qu'il y ait récit, il faut une transformation des prédicats (...) au cours d'un procès. La notion de procès permet de préciser la composante temporelle (...) en abandonnant l'idée de simple succession temporelle

d'événements. La conception aristotélicienne d'action une, formant un tout, n'est pas autre chose que le procès transformationnel suivant, dominé par la tension dont je parlais plus haut:

Situation initiale	Transformation (agie ou subie)	Situation finale
AVANT	PROCES	APRES
"commencement"	"milieu"	"fin"

(p.49)

Esta transformação de predicados faz-se através do jogo de um certo número de macroproposições que constituem a base da narrativa: ⁶

- há uma macroproposição dita *Orientação* ou *Situação inicial*, que estabelece o assunto da história e especifica o seu tema através de uma introdução narrativa que determina o estado inicial das personagens e as suas relações;

- há uma macroproposição dita *Complicação*, que dá início à fábula, introduzindo os motivos dinâmicos (cujo conjunto constitui o "nó" da intriga) que destroem o equilíbrio da situação inicial; esta macroproposição determina toda a evolução da história;

- a macroproposição dita *Ação* corresponde às variações dos motivos principais introduzidos pelo "nó" da intriga; essas variações, ditas "peripécias", constituem a intriga;

- a macroproposição dita *Resolução* está simetricamente oposta à *Complicação*, na medida em que ela permite à sequência terminar ao invés da outra, que lhe permite começar;

- a última macroproposição chama-se, logicamente, *Situação final*.

O quinto constituinte é a *existência de uma causalidade narrativa*. Ao mesmo tempo que explica a natureza deste constituinte da narrativa, Jean-

⁶ Neste momento da sua exposição, Adam é particularmente influenciado por Tomachevski, nomeadamente pelas ideias expostas no seu artigo intitulado "Temática" (TOMACHEVSKI:s.d.).

Michel Adam lembra que ele é frequentemente violado pelos romancistas modernos (ADAM:1992):

Dans *L'Art du roman*, Milan Kundera va dans le même sens en comparant les suicides de Werther et d'Anna Karenine. Chez Goethe, 'Werther aime la femme de son ami. Il ne peut trahir l'ami, il ne peut renoncer à son amour, donc il se tue.' (1986:79); en d'autres termes, le suicide est ici 'transparent comme une équation mathématique' (*ibid.*) Pour les anciens romanciers, le mobile rationnellement saisissable fait naître un acte qui en provoque un autre, et ainsi de suite. L'aventure est récit, c'est-à-dire 'enchaînement, lumineusement causal, des actes' (*ibid.*). Le fait qu'on ne puisse, en revanche, pas vraiment expliquer le suicide d'Anna Karenine marque bien toute la différence entre la narration classique et le roman de Tolstoi qui met en lumière 'l'aspect a-causal, incalculable, voire mystérieux, de l'action humaine' (*ibid.*) (ADAM:1992, p.52-53)

Esta causalidade narrativa não pode ser assimilada a uma lógica formal. Trata-se antes de uma lógica da intriga, que confunde "consecução" e "consequência", o que faz com que qualquer coisa que seja contada numa narrativa seja a causa do que se lhe segue.

A lógica narrativa deve ser associada ao quarto constituinte da narrativa, visto que a lógica imposta é também a lógica da intriga, dada pelo esquema constituído por cinco elementos que foi anteriormente analisado. A construção de uma intriga a partir deste esquema elementar é assegurada pela possibilidade de combinar sequências deste tipo segundo três modos de base: coordenação linear de sequências, encastramento-inserção de sequências umas nas outras e, finalmente, montagem paralela, permitindo a alternância de várias histórias.

Adam comenta ainda a importância deste critério para a definição da narrativa, a partir de um exemplo apresentado no seu texto (ADAM:1992):

(...) En fait, si cette 'histoire' de voyage en train n'est pas un récit, c'est parce qu'elle se contente d'énumérer une succession d'actes - qui correspondent à un simple script - sans mettre les éléments en intrigue. (...)

Ajoutons que l'Orientation-Pn1, en fixant la situation initiale du récit, établit surtout les éléments constitutifs du 'monde' de l'histoire racontée. Comme le note U. Eco: 'Pour raconter, il faut avant tout se construire un monde; le plus meublé possible, jusque dans les plus petits détails' (1985b:26). Non seulement les personnages sont contraints d'agir selon les lois de ce monde, mais 'le narrateur est le prisonnier de ses prémisses' (1985b:35). C'est dire qu'une logique du monde représenté vient se superposer à la logique de la mise en intrigue. (...) (p.55-56)

O sexto e último constituinte da narrativa é a *existência de uma avaliação final*. Este conceito data da época clássica, mas, como muitos outros já aqui mencionados, foi reformulado pelos autores modernos.

Os autores clássicos assimilam-no à extracção de uma moral da fábula. Os modernos pretendem ver nele antes um elemento de conclusão da narrativa, que lhe dá uma certa configuração.

A partir destas opiniões, Jean-Michel Adam conclui o seguinte (ADAM:1992):

Sur la base de toutes ces observations, il devient possible de compléter le prototype de la séquence narrative de base par un modèle intégrant cette macro-proposition évaluative finale (...) qui donne - de façon explicite ou non et, selon les genres narratifs, plus ou moins facilement déductible à partir d'indices à décrypter par lecteur - le sens configurationnel de la séquence. (p.57)

Este último constituinte é visto como um elemento quase exterior à sequência narrativa prototípica, que a complementa e que reforça o seu sentido. Daí o seu valor "configuracional".

Segundo Jean-Michel Adam, a narrativa possui ainda um *lado pragmático*, que deve ser apresentado neste contexto, dado que é muito importante para a sua constituição.

Os clássicos já o tinham compreendido. Cícero apresenta este aspecto da narrativa sob a forma de três regras que é necessário respeitar aquando da elaboração de uma narrativa: a "regra da concisão" (ou "regra de

economia"), a "regra da clareza" e a "regra da verosimilhança". Autores mais tardios acrescentam a este conjunto de regras uma outra que é a "regra do interesse", que, pela sua própria natureza, perturba um pouco a aplicação da "regra de economia". Ao autor compete encontrar o justo equilíbrio entre as duas na elaboração da sua narrativa.

A estas "regras", Adam acrescenta ainda o "princípio dialógico", formulado por Bakhtine, segundo o qual qualquer discurso - incluindo, logicamente, o discurso narrativo - foi concebido para alguém, o que torna possível receber uma resposta e força a narrativa a ter em conta esta eventual resposta.

É um princípio cuja importância Labov e Waletzky sublinham nos seus estudos sociolinguísticos e que eles ligam à dimensão de avaliação da narrativa, na medida em que esta reúne o produtor do discurso e o seu receptor no fim da narrativa, para fazer a sua apreciação final.

É também um princípio que vários autores modernos discutiram: Adam menciona, como exemplos, Umberto Eco e Paul Ricoeur.

A este último, Adam vai buscar o conceito de existência de uma "*tripla mimésis*" na narrativa.

A primeira mimésis, também designada por *plano da prefiguração* (ADAM:1992):

(...) est celle de l'intrigue comme composition d'actions enracinées dans du préconstruit. Mémoire de ce que le texte prend en charge et tente de rendre intelligible, elle marque l'ancrage de la composition narrative dans la compréhension pratique du lecteur. (...) (p.62)

A segunda mimésis é também designada pela expressão *plano da sucessão e da configuração* (ADAM:1992):

(...) On peut la définir comme une activité productrice d'intrigue qui consiste à prendre ensemble une succession d'actions pour en faire un tout organisé ayant un commencement et une fin. Comme médiation, le moment de l'opération configurative fait d'événements individuels une histoire, il compose en un tout des facteurs hétérogènes. En d'autres termes, la mise en intrigue permet de rassembler une succession d'événements en un tout signifiant faisant 'figure', doté d'un commencement et d'une fin, et susceptible d'être suivi par qui lit ou entend l' 'histoire'. Ce plan est, bien sûr, celui qui nous intéresse le plus directement ici. (p.62)

A terceira mimésis corresponde ao *plano da refiguração* (ADAM:1992):

La *troisième mimesis* ou *plan de la refiguration*, aval du texte, 'marque l'intersection du monde du texte et du monde de l'auditeur ou du lecteur. L'intersection, donc, du monde configuré (...) et du monde dans lequel l'action effective se déploie et déploie sa temporalité spécifique' (Ricoeur 1983:109). Ce moment où le lecteur s'approprie le monde de l'oeuvre se trouve encore dans l'oeuvre elle-même. En d'autres termes, l'effet produit par le texte, cette 'reconfiguration' de l'expérience du lecteur que la lecture effectue, n'est pas extérieur au texte lui-même et à sa signification. (...) C'est 'dans l'auditeur ou dans le lecteur', souligne encore Ricoeur, que 's'achève le parcours de la mimesis', 'l'activité mimétique ne trouve pas le terme visé par son dynamisme dans le seul texte poétique, mais dans le spectateur ou le lecteur' (1983:77) (p.62-63)

É preciso notar que esta "ação efectiva", a que se faz referência na citação acima apresentada, é o próprio acto de leitura.

Adam conclui a sua reflexão sobre os aspectos pragmáticos da narrativa - e, nomeadamente, sobre a questão da "tripla mimésis" - com o seguinte comentário (ADAM:1992):

Le triple aspect de l'activité mimétique permet de souligner l'importance de la mimesis 2, lieu de passage d'un amont (mémoire) à un aval (attente) du texte. Ceci débouche sur un heureux refus de l'enfermement dans la 'clôture' (structurale) du texte. (...) (p.63)

A sua visão da narrativa sublinha, portanto, o aspecto de forma de aquisição e de organização de conhecimentos sobre o mundo em que o leitor

se desloca. Eis um aspecto da narrativa que os estudos feitos no âmbito da Psicologia Cognitiva pouco valorizarão.

Outros trabalhos, na mesma linha, isto é, ocupando-se da estrutura da narrativa, concentram os seus esforços na "narração", que reúne as operações realizadas pelo sujeito-produtor para contar os acontecimentos do narrado, o que não nos interessa muito neste contexto.

Outros autores ainda interessam-se antes pela elaboração de uma teoria global da narrativa. É este o caso de Kintsch e Van Dijk (KINTSCH & VAN DIJK:1975) ⁷, que se interessam pelos textos narrativos (independentemente dos aspectos enunciativos) e pelo seu tratamento semântico (no sentido que os psicólogos atribuem a este termo, isto é: representação cognitiva) e que consideram que qualquer texto tem subjacente a ele uma macroestrutura composta por proposições, no sentido lógico deste termo. Para certos textos, mais convencionais, esta é muito conhecida: é o que acontece com a narrativa. Esta macroestrutura do texto confere-lhe uma certa unidade e impede-o de aparecer aos olhos do leitor como uma simples aglomeração de frases justapostas.

No caso específico da narrativa, há factores de ordem pragmática, isto é, ligados à sua intenção comunicativa, que condicionam a sua estruturação: por um lado, o facto que a narrativa deve despertar o interesse do seu receptor, quer pelo tipo de acções ou acontecimentos de que fala, quer pela maneira como eles são contados, quer ainda pela conjugação destes dois factores; por outro lado, o facto que a narrativa se ocupa exclusivamente de

⁷ Aproveitamos a ocasião para recordar que Van Dijk é efectivamente um linguista, mas que Kintsch é um psicólogo. Contudo, estes autores publicaram juntos numerosos trabalhos, que combinam elementos linguísticos e psicológicos.

acontecimentos e de acções notáveis de qualquer ponto de vista (inesperados, não banais, com consequências sérias).

Estas restrições de ordem pragmática condicionam a estruturação da narrativa, fazendo dela uma sucessão de cinco momentos:

- uma *situação inicial*, que compreende a caracterização dos agentes, das propriedades, do lugar, do momento, das circunstâncias físicas e sócio-culturais;

- a *complicação*, que corresponde a um acontecimento ou a uma sequência de acontecimentos que devem ser forçosamente notáveis e que vêm perturbar o estado inicial;

- a *reacção*, que corresponde às reacções do agente ou dos agentes, subsequentes à complicação, que tendem a resolver o problema levantado por esta;

- a *avaliação*, que especifica as reacções mentais do agente-narrador ao episódio narrado;

- a *moral*, pela qual se termina a narrativa e que explicita as consequências possíveis de toda a história.

Estes momentos da narrativa correspondem a macro-categorias que dominam as sequências de proposições que a constituem. A macroestrutura que elas formam permite prever o modo como qualquer narrativa será retida na memória, resumida e recordada, questões de que nos ocuparemos mais tarde.

Esta macroestrutura da narrativa apresenta também uma estrutura narrativa: assim, por exemplo, o resumo de uma narrativa será ele próprio uma narrativa.

3. Os psicólogos

Entre os trabalhos dos psicólogos que se ocuparam da narrativa ⁸, devemos sublinhar a importância dos de Bartlett, cujo objectivo era estudar a maneira como os indivíduos memorizavam os textos (cf. CARON:1989, Capítulo VII).

Ao longo da sua investigação, Bartlett isolou uma estrutura abstracta, que estava subjacente a cada narrativa e a que ele chamou *schéma*. Chegou a esta conclusão depois de ter reconhecido que os sujeitos das suas experiências, quando se recordavam de uma narrativa, produziam uma versão mais simples, mais estereotipada e mais coerente desta, obtida através da supressão dos elementos primitivos mais difíceis de integrar e da adição de novos elementos.

Depois dos trabalhos de Bartlett, outros autores preocuparam-se com a análise da natureza do *schéma*: este corresponde a uma representação formal da estrutura geral de uma narrativa, isto é, a um conjunto de elementos que dão forma à narrativa. Mas podemos também associá-lo a um conhecimento geral relativo às consequências habituais de acontecimentos que podem constituir o conteúdo da narrativa.

Pelo facto de poder descrever a estrutura global da narrativa, o *schéma* aproxima-se das *gramáticas da narrativa*, construídas segundo o modelo das gramáticas da frase. Ele compreende, tal como elas: elementos obrigatórios; elementos opcionais; uma ordem pré-estabelecida de combinação destes elementos. Além disso, ele pressupõe a existência duma "competência

⁸ Fazemos apenas uma breve referência aos trabalhos dos psicólogos neste capítulo, para lembrarmos a importância do seu contributo para a caracterização da estrutura narrativa. Reservamos a sua abordagem em pormenor para o próximo capítulo.

narrativa", que corresponde a um conjunto de regras que suportam a organização de todos os elementos narrativos e que são partilhadas tacitamente por toda uma comunidade. Contudo, o "schéma" e as "gramáticas da narrativa" distinguem-se num ponto essencial: o "schéma" é uma estrutura cognitiva e a sua definição resulta de um trabalho de análise dos processos de tratamento de textos, enquanto que as "gramáticas da narrativa" são estruturas textuais definidas a partir de um trabalho de análise de textos narrativos produzidos por estes processos.

Foram propostas várias gramáticas da narrativa: Fayol faz referência aos modelos de Mandler e Johnson, Thorndyke, Rumelhart e ainda Stein e Glenn e caracteriza-os nos seus aspectos gerais (cf. FAYOL:1985, Capítulo IV).

Este conceito de "gramática da narrativa" foi frequentemente criticado, porque não é fácil aproximar a narrativa da frase: falta-lhe, por exemplo, um léxico finito (cf. CARON:1989, Capítulo VII). Além disso, as gramáticas propostas aplicam-se apenas a um número restrito de narrativas. Contudo, elas permitiram analisar um grande número de regularidades que contribuem para a definição da natureza da narrativa.

Paralelamente à abordagem semiótica da narrativa (de que já falámos), desenvolve-se uma abordagem empírica, cuja finalidade essencial consiste também em encontrar uma definição de narrativa, mas, desta vez, partindo de experiências que dizem respeito à utilização deste tipo de texto na conversação quotidiana.

Estes trabalhos conduziram a algumas conclusões importantes, que acrescentam novos elementos à definição de narrativa, tornando-a mais completa (cf. FAYOL:1985, Capítulo I). O estudo da utilização da narrativa na comunicação revelou, por exemplo:

- que nem todos os factos são considerados como narráveis e que a escolha dos factos a narrar depende da avaliação do referente, do receptor potencial e das relações entre estes dois elementos feita pelo locutor/autor;

- que o mesmo facto dará lugar a diferentes paráfrases em função do destinatário, do seu grau de conhecimento prévio do referente e do tempo de que ele dispõe para receber a mensagem (estas duas constatações revelam-nos a importância de que o destinatário da narrativa se pode revestir para a sua concepção);

- que qualquer adulto pode contar uma história, dando mais ou menos pormenores, sem perder de vista o tema central da narrativa.

Isto leva-nos a recordar as reflexões de Jean-Michel Adam sobre a narrativa (cf. ADAM:1987, Capítulo I), quando este autor fala de uma espécie de contrato existente entre o produtor e o receptor da narrativa, através do qual o primeiro avalia os conhecimentos do segundo para tornar implícito, na narrativa, o que este conhece e, inversamente, tornar explícito o que este supostamente não conhece. Estes elementos seriam situados no plano enunciativo da narrativa, muito esquecido pelos teorizadores, mas importante para a definição deste tipo de texto.

A última observação de Fayol acima mencionada (cf. FAYOL:1985, Capítulo I) pode ser associada à "dimensão configuracional" da narrativa que Jean-Michel Adam identifica à macroestrutura semântica da narrativa, responsável pela sua unidade.

Outros estudos integrados nesta abordagem dita "empírica" procuram estabelecer as fronteiras empíricas da narrativa. Eles levaram os investigadores a verificar:

- que, em geral, os adultos reconhecem como narrativas os textos que apresentam uma organização de base semelhante à que os narratólogos descreveram para os contos e que foi aqui analisada;

- que esta representação da narrativa leva algum tempo a instalar-se, desenvolvendo-se pouco a pouco ao longo da infância e da adolescência do indivíduo.

Eis um pormenor ao qual os psicólogos darão muita atenção, mais tarde.

Em suma, podemos dizer que a abordagem empírica contribuiu fortemente para a validação científica dos resultados das análises da narrativa feitas pelos narratólogos.

4. Observações conclusivas

Que podemos concluir desta análise de várias perspectivas de estudo da narrativa?

Que, afinal, esta deve realmente possuir uma estrutura de base que tem uma verdadeira existência psicológica, visto que todos os estudos sobre este tema chegam a conclusões semelhantes. As diferenças resultam mais do emprego de terminologias variadas que das observações feitas pelos investigadores.

Jean-Michel Adam, na sua obra já citada (cf. ADAM:1987, Capítulo V), procurou cingir de perto a essência da narrativa e, simultaneamente, estabelecer relações entre os trabalhos dos linguistas e os dos psicólogos.

Na sua obra, Adam destina um lugar muito importante às investigações que Labov e Waletzky realizaram, sozinhos ou em equipa, e que já foram aqui um pouco analisadas.

Para estes autores, a narrativa completa é constituída por seis partes. o Resumo, a Orientação, a Complicação, a Avaliação, a Resolução e a parte designada pelo termo "Coda". Depois de algumas precisões suplementares, eles concluem que:

- a *Orientação* corresponde a um conjunto de indicações, colocadas no início da narrativa;
- a *Complicação* corresponde ao desenvolvimento da acção;
- a *Resolução* corresponde ao resultado.

Estas proposições podem ser divididas em dois grupos: de um lado, temos as *proposições narrativas* (Complicação-Desenvolvimento-Acção e Resolução-Resultado), que descrevem a organização lógica da narrativa, e, do outro, temos as *proposições livres* (todas as outras), que conferem à narrativa uma certa espessura enunciativa.

Jean-Michel Adam prefere centrar a sua atenção nas proposições ditas "narrativas" e redefini-las à luz das indicações dadas por Labov e Waletzky. Por conseguinte, reformula as distinções estabelecidas por estes dois autores entre as diferentes proposições constitutivas da narrativa:

- separa a Complicação e o Desenvolvimento-Acção, porque considera que estas proposições são separadas por uma junção temporal, que traduz o facto de que a primeira dá origem à segunda;
- separa também as proposições Resolução e Resultado-Conclusão, porque a primeira é o processo que conduz à segunda, sendo esta encarada como um estado.

Jean-Michel Adam critica ainda o modelo de Labov e Waletzky, porque este lineariza fenómenos hierarquizados muito importantes para a narrativa:

- as macroproposições *Orientação* e *Resultado* ou *Moral* completam-se uma à outra;

- entre elas, situa-se a *História*, que podemos decompôr em *Orientação* (ou estado inicial) e *Desenvolvimento*;

- este decompõe-se em vários acontecimentos seguidos de uma macroproposição chamada *Acção-Avaliação*;

- os acontecimentos são representados pelas macroproposições chamadas *Complicação* e *Resolução*, correspondendo a primeira, frequentemente, a uma acção inesperada e a segunda à acção de uma personagem, de um actor antropomorfo ou de um acontecimento fortuito, podendo o seu resultado ser mencionado ou esquecido.

Resumindo estes elementos, obtemos a ideia de que a narrativa completa é constituída:

- pela *Orientação*, que compreende as indicações necessárias ao início da história e que pode, assim, ser também designada pela expressão "estado inicial";

- pela *Complicação*, que vem perturbar este estado inicial;

- pela *Acção*, desencadeada pela perturbação que se instala na narrativa;

- pela *Resolução*, destinada a levar a história ao equilíbrio inicial;

- pelo *Resultado-Conclusão*, que corresponde ao restabelecimento do equilíbrio inicial e que representa um estado final da história.

Eis aqui a essência da narrativa: uma estrutura que está muito próxima da de Larivaille, aqui analisada e considerada como a síntese das diferentes estruturas decorrentes dos trabalhos dos narratólogos.

Podemos dar nomes diferentes a estes vários momentos da narrativa, mas a essência deles não deixa de ser a mesma. ⁹

Através desta longa análise dos trabalhos dos narratólogos, dos linguistas e dos psicólogos, conseguimos isolar um modelo da estrutura de base da narrativa, tal como eles a apresentam. Vamos, de seguida, ver de que modo a Psicologia Cognitiva a caracteriza e que trabalhos empíricos conduziram à validação psicológica dos seus diferentes aspectos.

A propósito dos trabalhos de Kintsch e Van Dijk (individuais ou realizados em equipa), é necessário fazer uma observação importante. Se os primeiros trabalhos por eles realizados os colocam entre os linguistas, porque tratam nomeadamente de Linguística Textual, a partir de um certo momento, quando eles adquirem uma feição mais experimental, é necessário incluí-los na massa dos trabalhos que se situam no âmbito da Psicologia Cognitiva. A interdisciplinaridade característica da ciência moderna é responsável por estas "misturas", geralmente frutuosas.

Esta situação justifica a sua inclusão no capítulo consagrado à análise do tratamento cognitivo da narrativa.

⁹ Para uma síntese dos trabalhos que acabámos de analisar e das relações entre eles, é preciso confrontar um artigo de Grosse (GROSSE:1978) e a obra de Jean-Michel Adam já referida (cf. ADAM:1987, Capítulos II e IV).

CAPÍTULO III

TRATAMENTO COGNITIVO DA NARRATIVA

1. A teoria do *schéma*

No último capítulo, procurámos indicar quais foram os principais contributos da Psicologia, nos seus diferentes aspectos, para a caracterização da estrutura narrativa. Por conseguinte, falámos um pouco dos trabalhos de Bartlett e dos autores que o tomaram como referência, incluindo aqueles que o criticaram.

Antes de mais, talvez valha a pena explicar, neste contexto, que o primeiro grande contributo - dos psicólogos em geral e de Bartlett em particular (enquanto pioneiro do movimento) - para a caracterização da narrativa consistiu em concentrarem-se nos processos que presidem à sua compreensão e à sua produção, uma vez que os "literários" tinham estudado exclusivamente o produto desses processos (isto é, os textos em si).

É preciso também explicar que o facto de retomarmos, neste capítulo, a problemática do estudo da narrativa pelos psicólogos se justifica não só porque é no campo da Psicologia que se situam os trabalhos mais recentes sobre este tema, mas também pela importância de que esta perspectiva se reveste para esta tese. Daí a necessidade de retomar este tema e de o aprofundar num capítulo que lhe foi especificamente consagrado.

Em seguida, vamos concentrarmo-nos naquilo a que Fayol chamou as "teorias do *schéma narratif*" (cf. FAYOL:1985, Capítulos III e IV). De facto, foram elas que forneceram as ideias mais interessantes sobre este assunto:

a organização geral da narrativa. E foram elas também que validaram, em termos psicológicos, as descrições que foram feitas desta estrutura global, no âmbito de várias disciplinas científicas. Elas fornecem as bases psicológicas sobre as quais podemos dispôr e reanalisar os dados fornecidos pelos estudos das outras disciplinas científicas, nomeadamente os estudos realizados no âmbito de uma semiótica narrativa do texto literário.

Por outro lado, apesar de, no seguimento desta investigação empírica, virmos a dar preferência ao modelo de Kintsch e Van Dijk, parece-nos que não podemos abordá-lo correctamente, sem primeiro fazermos referência a outros trabalhos do mesmo género, integrados no campo científico da Psicologia, quer precedendo os destes autores, quer desenvolvendo-se paralelamente a estes, que puderam inspirá-los ou, eventualmente, constituir um contraponto às suas ideias centrais.

1.1. Os trabalhos de Bartlett e dos seus seguidores sobre a compreensão, a memorização e a evocação de textos

Já vimos que Bartlett concentrou a sua atenção nos aspectos psicológicos da memorização de textos e da sua evocação após memorização (cf. FAYOL:1985, Capítulo III; CARON:1989, Capítulo VII). ¹

Este autor preparou experiências destinadas a descobrir não só as modificações sistematicamente introduzidas num material, cuja evocação é frequentemente feita muito tempo depois da recepção do texto, mas também a estudar as transformações sistemáticas que o texto sofre, quando foi objecto de comunicações sucessivas.

¹ Os conceitos de "microestrutura", "macroestrutura", "superestrutura" e outros a eles associados são pormenorizadamente abordados neste capítulo, aquando da apresentação do modelo de Kintsch e Van Dijk sobre a compreensão e a produção do discurso.

Ao estudar a evocação diferida de textos, Bartlett concluiu que os sujeitos das suas experiências produziam uma versão simplificada do texto original: a narrativa tornava-se mais breve, dado que partes inteiras do texto original eram suprimidas. Os sujeitos esqueciam também a forma literal do texto, independentemente do facto desta ter tido um grande impacto sobre eles. Contudo, respeitavam sempre a trama geral da narrativa original, que se tornava cada vez mais estereotipada, à medida que as reproduções se sucediam.

Bartlett analisou também as elaborações obtidas a partir do texto original as quais, segundo ele, resultavam da reconstrução da forma literal que o sujeito da experiência não podia memorizar, da eliminação dos pormenores que não eram essenciais e da organização do material retido e construído em torno de uma trama geral.

Estas elaborações manifestam-se através de certos fenómenos: a assimilação activa das informações recebidas aos conhecimentos prévios do sujeito; a racionalização do material reunido, a fim de o tornar aceitável, compreensível e bem estruturado através da supressão dos dados e dos pormenores difíceis de integrar; a reorganização deste material, a qual conduz ao reforço das ligações lógicas e/ou de causalidade.

Os pormenores acrescentados e as modificações que se verificavam pareciam resultar, segundo Bartlett, do desejo que os sujeitos manifestavam de manter a coerência e a coesão da história.

Todo este trabalho é realizado tendo como base uma organização geral, que persiste ao longo das sucessivas reconstituições do texto - o *schéma* -, que Bartlett definiu do seguinte modo: "(....) 'une organisation active de réactions passées, ou d'expériences passées, qui doivent toujours être

supposées intervenir dans une quelconque réponse organique bien adaptée.' (....)" (BARTLETT citado por FAYOL:1985, p.38).

Esta definição de *schéma* pode recobrir não só a noção de uma organização geral subjacente à narrativa e comum a todos os indivíduos, mas também o conceito de reorganização da experiência passada do indivíduo, que tem também um papel a desempenhar na reconstituição da narrativa aquando da sua evocação. Com efeito, Bartlett recorre a ela para explicar a presença de elementos idiossincráticos no interior da reconstituição da narrativa; este autor considera que tudo o que entra é submetido a uma espécie de filtragem e que os dados retidos são submetidos a um trabalho de reorganização global, realizado em função dos conhecimentos prévios do indivíduo e respeitando sempre o desejo de manter a coerência do texto produzido. Esta reorganização implica também o acrescentamento de pormenores às informações que não são retidas tal como elas se apresentam no texto original e também o acrescentamento de informações completamente novas, trabalho esse que tem lugar no decurso do processo de evocação do texto.

Bartlett e os seus seguidores foram criticados, porque se considerou que eles simplificavam demasiado a descrição do processo e não explicaram como eram seleccionadas as informações de entrada. Censurou-se-lhes também o facto de terem produzido modelos baseados em análises muito específicas e dificilmente generalizáveis a outras situações.

Outros investigadores prosseguiram estes trabalhos, com a finalidade de construir modelos aplicáveis a todas as narrativas e de avaliar a sua validade psicológica (cf. FAYOL:1985, Capítulo IV). Assim, no decurso dos anos 70 e 80, foram construídos vários modelos da compreensão e da evocação de narrativas, traduzindo as suas regularidades e dotados de

validade psicológica, isto é, mostrando-se realmente capazes de explicar o modo como os indivíduos compreendem histórias e as evocam. Todos estes modelos, apesar das suas diferenças, se apresentam sob a forma de um conjunto de categorias vazias, articuladas segundo uma ordem canónica única, que seriam preenchidas à medida que o sujeito avançava na superfície textual. Este processo, designado pela expressão "*concept-driven treatment*" (também chamado *tratamento "top-down"*), é completado por outro designado pela expressão "*data-driven treatment*" (também designado pela expressão *tratamento "bottom-up"*) e que corresponde a um trabalho de elaboração de uma representação mental a partir do texto. Os dois processos estão em constante interacção. É evidente que os investigadores de que falamos aqui se referem exclusivamente ao "*concept-driven treatment*".

Há vários modelos que não vamos discutir neste contexto: o de Mandler; o de Stein e Glenn; o de Warren, Nicholas e Trabasso entre outros (cf. FAYOL:1985, Capítulo IV).

Há também investigadores que se ocuparam da avaliação da validade psicológica destes modelos, isto é, em verificar se eles correspondiam realmente ao que se passava no espírito do receptor do texto, mesmo se ele não tivesse consciência disso.

Investigações realizadas demonstraram que o *schéma* existe realmente e que ele condiciona as operações que estão na base da memorização, da evocação e da compreensão das narrativas. ²

² Michel Fayol (cf. FAYOL:1985, Capítulo IV) refere-se a vários trabalhos que, ao mesmo tempo que demonstram a validade da estrutura psicológica a que chamamos *schéma*, revelam a existência de outros factores que exercem a sua influência sobre as operações implicadas na evocação, na compreensão e na memorização de narrativas: factores como, por exemplo, o grau de congruência entre a estrutura geral do texto e a estrutura canónica da narrativa, o tipo de trabalho pedido ao sujeito e o tempo que lhe é concedido para a leitura do texto.

Elas contribuíram também para a definição do seu estatuto. O *schéma* seria, assim, apresentado como uma organização cognitiva pré-linguística, ligada ao narrado e sem qualquer relação com a narração, isto é, com a representação deste através de texto ou de imagens.

Outros trabalhos estudaram aspectos mais específicos do funcionamento do *schéma*. Vamos aqui analisar uma investigação realizada por Haberlandt, Berian e Sandson (HABERLANDT, BERIAN & SANDSON:1980), relativa ao "efeito de fronteira" e integrada no conjunto de investigações consagradas ao estudo da leitura da narrativa e dos processos cognitivos que a acompanham.

Os próprios autores referem que o seu trabalho: "(...) is an investigation of the role of one kind of macrolevel structure, the episode schema, in the reading of simple stories. (...)" (HABERLANDT et al.:1980, p.635). ³

Para eles, o *episódio* é uma unidade macroestrutural que foi descrita, tanto pela "teoria do *schéma*" como pelas "gramáticas da narrativa", como uma sequência de acontecimentos e de estados. Estes investigadores escolheram a perspectiva das "gramáticas da narrativa" - que formulam regras de reescrita sintáctica, cujo objectivo consiste em descrever a estrutura dos constituintes de um episódio -, nomeadamente o modelo proposto por Mandler e Johnson, mas introduziram-lhe algumas modificações. Assim, decidiram considerar os constituintes do episódio como categorias semânticas do género das existentes num esquema de resolução

³ O interesse da referência a um elemento como o "episódio" advém da sua importância para o estudo da superestrutura da narrativa e da sua utilização como unidade narrativa de base, quer nas sessões que constituem a unidade didáctica que está no centro da experiência pedagógica realizada com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico, quer nas provas que compõem os dois testes aplicados a estes alunos nos três momentos de avaliação previstos no plano da experiência (nomeadamente, as provas do "bloco microestrutura" e do "bloco macroestrutura").

de problema, em vez de adotarem a abordagem sintáctica típica destas "gramáticas da narrativa" (cf. HABERLANDT et al.:1980, p.635).

Estes investigadores tomaram como modelo a estrutura canónica de um episódio de narrativa fornecida por esta "gramática da narrativa" (HABERLANDT et al.:1980):

According to Mandler and Johnson (1977) the order of the nodes in a 'well-formed' episode is as follows: Beginning (B), Reaction (R), Goal (G), Attempt (A), Outcome (O), and Ending (E). In the Beginning the problem which confronts the protagonist is recounted. The protagonist then reacts to the problem, formulates a goal, and attempts to achieve the goal, producing a certain outcome. Finally, the Ending concludes the episode by revealing the protagonist's reaction to an event in the episode or by emphasizing an important point. (...) (p.635-636)

A base teórica da sua investigação é fornecida por estudos sobre a evocação da narrativa, que demonstraram:

- que os sujeitos tratam a informação de um episódio como uma unidade integral;
- que os episódios são constituídos por vários elementos;
- que os constituintes de um episódio não só são diferentes uns dos outros, mas ainda que eles têm diferentes níveis de importância estrutural;
- e ainda que os constituintes mais importantes, do ponto de vista estrutural, demoram mais tempo a serem lidos que os outros.

Fazendo a ligação entre a sua investigação e outras, os autores deste estudo (HABERLANDT et al.:1980) propõem-se aprofundar um dos seus elementos:

The purpose of the present study was to evaluate a hypothesis derived from Mandler and Johnson's (1977) theory concerning the role of the episode schema in story encoding (...). The hypothesis is called the boundary hypothesis of encoding. It assumes that a reader uses the episode schema to guide the encoding process. Specifically, in well-formed episodes the reader uses what he or she perceives to be the episode boundaries as cues to perform encoding operations. At the

Beginning the reader identifies the protagonist, encodes the problem facing the protagonist, and initializes new memory locations for the current episode. At the Ending the reader rehearses specific details and chunks the information from the episode. Thus, the boundary hypothesis assumes that, holding other factors constant, the processing load is greater at or around the episode boundaries than at other points in the episode (...) (p.636)

Confirmar ou contestar esta hipótese implicava o estudo do episódio enquanto macroestrutura, controlando os factores que condicionam a compreensão ao nível da frase e também ao nível da microestrutura textual.

Os factores relativos ao nível da frase são aqueles que se referem a elementos de uma frase isolada que podem afectar a sua compreensão e que são identificados pelos tempos de leitura correspondentes. São eles: o número de palavras e o número de proposições existentes na frase, a frequência média das ocorrências das palavras da frase que veiculam um conteúdo (neste caso, em Inglês), as associações que ligam entre si as palavras de uma frase, o valor imagético da frase e do verbo principal da frase.

Os factores relativos à microestrutura do texto são os seguintes: a presença de novos argumentos, o facto de os antecedentes de palavras dadas serem directos ou não, a natureza das ligações de carácter anafórico e pronominal entre as frases e das relações estabelecidas entre elas pelos respectivos verbos.

À parte os factores acima mencionados, estes investigadores consideraram ainda a existência de um outro: a posição da frase, cuja influência sobre o tratamento respectivo é documentada por uma série de estudos (cf. HABERLANDT et al.:1980, p.636-637).

Apesar destas precauções, há factores que supostamente afectam a compreensão dos textos e que não foi possível controlar, porque ainda não tinham sido suficientemente estudados. Ao fazerem a apresentação dos

resultados e a sua interpretação, os investigadores procuraram utilizar meios estatísticos que permitissem determinar tanto quanto possível em que medida eles poderiam ter sido influenciados por estes factores.

O estudo realizado consistia em duas experiências distintas, a primeira das quais se destinava a avaliar a hipótese de base e a segunda, a confirmar a avaliação feita anteriormente.

No que diz respeito à primeira experiência, depois de uma complexa análise dos resultados obtidos, os investigadores concluíram a favor da validade do "efeito de fronteira": "(...) Experiment 1, then, provides support for the hypothesis that the reader performs extra operations at or around the boundary nodes which he does not perform at the remaining nodes. (...)\" (HABERLANDT et al.:1980, p.641).

Os resultados da segunda experiência confirmaram as conclusões estabelecidas a partir dos desta primeira experiência.

No momento de estabelecer as conclusões gerais do estudo realizado, os investigadores encontram a sua hipótese perfeitamente confirmada.

Além disso, eles descrevem as operações cognitivas suplementares que o leitor deve realizar para os constituintes de fronteira do episódio narrativo.

Para o constituinte designado pelo termo "Beginning", o leitor deve:

- codificar o acontecimento que constitui o tópico do episódio;
- identificar o protagonista do episódio e criar um novo espaço na memória para esta personagem;
- mudar de perspectiva (quer no que diz respeito ao tempo, quer no que se refere às acções, quer ainda no que se relaciona com o espaço), mesmo se o protagonista for o mesmo do episódio precedente;

- e ainda criar expectativas em relação ao novo episódio, que lhe permitirão um tratamento mais fácil dos outros constituintes (os que são designados pelos termos "Goal" e "Attempt").

Para o constituinte designado pelo termo "Ending" (cf. HABERLANDT et al.:1980, p.647-648), o leitor deve recorrer a dois processos de codificação suplementares. Para a descrição desses dois processos de codificação, estes investigadores tomam como referência o modelo da compreensão de Kintsch e Van Dijk, os quais consideram que as proposições de um texto que o sujeito apreende são processadas através de uma memória de trabalho de capacidade limitada e que a ligação entre proposições processadas em ciclos adjacentes é mantida através de um subconjunto de proposições que foram trazidas do ciclo precedente. Paralelamente, o sujeito vai construindo a macroestrutura do texto, através da identificação das suas macroproposições, identificação essa feita com base em macro-operações tais como a supressão, a generalização e a construção.

Segundo Haberlandt, Berian e Sandson, seria uma destas macroproposições que faria a ligação entre os diferentes episódios de uma narrativa, dado que as macro-operações que as originam ocorreriam forçosamente cada vez que o leitor se apercebesse que um dos episódios da narrativa tinha terminado, o que aconteceria ao nível da categoria designada pelo termo "Ending" ou mesmo ao nível da categoria dita "Outcome". Este seria o primeiro processo suplementar de codificação, identificado por estes investigadores.

O segundo processo suplementar de codificação ocorre ao nível da categoria dita "Ending" e consiste essencialmente na remoção de microproposições do episódio que acaba de ser lido, da memória de trabalho e na sua "armazenagem" noutra sector da memória onde elas são menos

acessíveis. Logicamente, estas microproposições, assim afastadas da memória de trabalho, correspondem a pormenores do episódio de que o leitor não tem necessidade, pois só lhe interessa reter os acontecimentos principais da história.

A principal utilidade desta investigação consistiu em acrescentar alguns detalhes essenciais ao conhecimento do funcionamento do *schéma* e ainda em confirmar afirmações feitas anteriormente.

Este estudo despertou o interesse de outros investigadores, que decidiram validar melhor as suas conclusões, porque consideraram que elas poderiam talvez ter sido um pouco influenciadas demais pelos métodos de análise utilizados e por alguns princípios teóricos tomados em conta. Assim, Frochot, Zagar e Fayol (FROCHOT, ZAGAR & FAYOL:1987) prepararam uma nova experiência, com a finalidade de verificar as hipóteses seguintes:

- a narratividade exerceria um efeito facilitador sobre a leitura e, por conseguinte, os constituintes da narrativa seriam lidos mais facilmente no interior desta do que quando dispostos em lista;

- os constituintes de fronteira do episódio seriam lidos mais lentamente que os constituintes centrais, excepto quando estavam inseridos em listas de frases.

A experiência preparada por estes investigadores destinava-se ainda a determinar se o efeito de narratividade que se revela nas crianças, em relação a outras actividades, existiria também para a leitura. Se tal acontecesse, eles esperavam observar acelerações dos tempos de leitura comparáveis às que seriam observadas nos adultos (cf. FROCHOT et al.:1987, p.240).

A análise dos resultados obtidos a partir da realização desta experiência revelou alguns fenómenos importantes.

A partir deles, foi possível confirmar a primeira hipótese formulada: a inserção das frases que compõem os constituintes da narrativa no contexto de uma narrativa - em alternativa à sua apresentação sob a forma de uma lista - facilita realmente a sua leitura, o que se manifesta através da aceleração dos TEL (Tempos de Exposição em Leitura) médios. Verificou-se também que este efeito era estável.

No que diz respeito à segunda hipótese (os constituintes de fronteira da narrativa seriam lidos mais lentamente que os constituintes centrais, excepto quando estes constituintes estavam inseridos em listas de frases), só se verificou esse efeito para as crianças mais novas (idade média: 8 anos). Para os outros grupos de sujeitos utilizados nesta experiência (um composto de crianças cuja idade média era de 10 anos e outro de jovens adultos, que eram estudantes de Psicologia na Universidade de Dijon), verificou-se apenas o alongamento dos TEL (Tempos de Exposição em Leitura) médios para o primeiro constituinte do episódio.

Face a estes resultados, seríamos levados a concluir que o "efeito de fronteira" - tal como Haberlandt, Berian e Sandson o descreveram (HABERLANDT et al.:1980) - só existe para as crianças mais novas. Contudo, os autores deste artigo (FROCHOT et al.:1987) fornecem uma explicação válida para esta constatação: é que eles (Frochot, Zagar e Fayol) utilizaram os mesmos textos para todos os sujeitos, o que fez com que eles fossem longos e complexos para as crianças mais novas, menos longos e menos complexos para os outros grupos de sujeitos. Apesar disso, os resultados desta investigação afectam um pouco as conclusões de Haberlandt e dos seus colegas: o "efeito de fronteira" existe, mas só se verifica quando as narrativas são suficientemente longas e complexas para

saturar a capacidade de tratamento dos sujeitos antes do último constituinte, o qual, devido a esse facto, é lido mais lentamente.

Verifica-se através deste exemplo que os resultados de cada investigação realizada podem alterar um pouco as conclusões das investigações precedentes, acrescentando novos elementos aos conhecimentos de que já se dispunha.

1.2. O *schéma* e a produção de narrativas

Até aqui falámos bastante de memorização, evocação e compreensão, mas ainda não fizemos referência à produção. Esta não é menos importante, mas, curiosamente, há muito poucos trabalhos sobre ela.

Segundo Espéret (ESPÉRET:1984) ⁴, este fenómeno deriva de uma tradição de investigação relativa ao estudo da memória semântica ligada à palavra e ao enunciado e também do facto de ser mais fácil analisar a compreensão que a produção.

Num outro artigo (ESPÉRET:1988-a), o mesmo autor aprofunda a sua reflexão sobre as investigações relativas à produção de textos e constata que este domínio de investigação está em franco desenvolvimento e também que ele se expande em várias direcções: reconhecimento da importância dos aspectos pragmáticos da língua, devido nomeadamente às abordagens adoptadas nos trabalhos sobre a aquisição da linguagem encarada de um ponto de vista comunicativo; consideração do carácter intrinsecamente discursivo da linguagem; finalmente, investigação sobre os mecanismos cognitivos implicados na gestão do discurso.

⁴ Mais tarde, foi publicada uma outra versão do mesmo artigo (ESPÉRET:1991-a).

No quadro teórico do primeiro artigo acima referido (ESPÉRET:1984), em que faz a síntese de uma série de experiências sobre o aparecimento da narrativa na criança, Espéret esboça um modelo da "conduite de récit" ⁵, o qual faz intervir o *schéma* ao lado de outros elementos tão importantes como ele.

Assim, o processo de produção de uma narrativa compreenderia as seguintes fases:

- antes de mais, produzir-se-ia a activação de uma representação da "conduite du récit", cujo elemento principal seria precisamente o *schéma*;

- uma vez activada, esta representação mental poria em acção operações de selecção-combinação, responsáveis pela constituição dos conteúdos destinados a preencher as categorias do *schéma*; estas operações manipulariam elementos tais como a noção de acontecimento narrativo e os constituintes da superestrutura narrativa (quadro ou tematização, situação inicial, acontecimento narrativo, tentativa, resultado e final);

- a cada uma destas categorias corresponderia um conteúdo que poderia ser objecto de operações de expansão narrativa (dependendo da importância que lhe fosse atribuída) e de expressão sob a forma de texto.

É de notar que a escolha dos conteúdos semânticos que iriam, preencher as categorias do *schéma* seria condicionada por factores como, por exemplo, formas de representação do mundo (do tipo do *script*), conhecimentos lexicais (EHRLICH & FLORIN:1981), representações sócio-culturais.

⁵ Este conceito de "conduite de récit" pode ser relacionado com o conceito de "competência narrativa", que Carlos Reis e Ana Cristina Lopes (cf. REIS & LOPES:1991, p.67-68) apresentam como uma subcomponente de uma "competência textual", teoricamente derivada da noção de "competência linguística" definida por Chomsky. Ainda segundo estes dois autores, o conceito de "competência narrativa" relaciona-se com a existência do *schéma*, descrito por vários investigadores, incluindo Kintsch e Van Dijk, e pode ser empiricamente validado. Além disso, a "competência narrativa" transcende o domínio estritamente linguístico, uma vez que se aplica a outras práticas semióticas, como, por exemplo, a banda desenhada e o cinema.

É de notar também que a produção do discurso narrativo não implica que todos os constituintes do *schéma* sejam semanticamente especificados antes do início das outras operações; o que se passa é que o produtor da narrativa não passa à categoria seguinte sem ter primeiro realizado todas as operações necessárias à constituição da que a precede. Como explica Espéret (ESPÉRET:1984):

(...) notre hypothèse est que, une fois le schéma activé, le premier constituant (Cadrage) va guider la recherche d'un contenu compatible avec l'événement retenu, que ce contenu va éventuellement faire l'objet d'opérations d'expansion narrative (on peut présenter une histoire avec un simple titre, ou faire un long discours), et enfin être mis en mots. Puis une séquence analogue, comportant des rétroactions, débute pour le second constituant. (...) (p.183)

Dado que a informação retida para cada categoria narrativa de que o *schéma* é constituído pode ser expandida, se necessário, é também possível utilizar a superestrutura da narrativa para construir a sua macroestrutura e, a partir dela, também a microestrutura correspondente (ESPÉRET:1989).

O conhecimento metalinguístico do *schéma* favorece a produção de narrativas devidamente completas.

Esta reflexão sobre a natureza do processo de produção do discurso narrativo revela-se importante também no contexto escolar. Referindo-se ao desenvolvimento da capacidade de expressão escrita do indivíduo, Espéret lembra que a produção de textos implica a aquisição de competências ligadas a cada uma das fases deste processo e, sobretudo, depende da aptidão do indivíduo para a manipulação das interrelações que existem entre as diferentes fases.

Os professores devem, portanto, dar muita atenção a estes elementos, quando querem ensinar os seus jovens alunos a escrever. Para fazer um

ensino eficaz neste domínio, é necessário que eles saibam identificar a sequência de processos cognitivos implicados na produção do discurso, para poderem situar melhor as dificuldades dos seus alunos.

Estes processos podem ser classificados em duas categorias (ESPÉRET & PIOLAT:1991).

Temos assim os processos de controlo:

(...) Defined very generally, the term 'control' can be said to designate a set of execution functions that govern (a) the choice or construction of a plan which itself adheres to the situational constraints perceived by the speaker, (b) the execution and maintenance of this plan, and (c) the interruption thereof if the production does not sufficiently adhere to it, or if the situation changes. (...) (p.317-318)

Há também os processos de planificação:

(...) The term 'planning' encompasses the sequence of choices that are organized into strategies and carried out prior to the enunciation of a verbal production, whether oral or written. Hence, planning refers to the formation of the textual, semantic, syntactic, and lexical aspects of production. Among these anticipatory stages, some will clearly precede verbal enunciation, whereas others will momentarily interrupt it. (...) (p.318)

A Psicologia Cognitiva estuda estes processos desde há algum tempo, mas está longe de descobrir o seu mistério (ESPÉRET:1989).

De qualquer modo, certos estudos realizados no âmbito desta disciplina científica revelaram que o tipo de texto exerce uma influência indiscutível sobre o funcionamento cognitivo do indivíduo, quando se trata de fazer o tratamento de um qualquer texto, o que pressupõe que cada texto deve ter um modelo específico de análise. Já vimos que o texto narrativo, tal como outros tipos de textos, tem um modelo de produção específico.

Se uma das vertentes da investigação em Psicologia Cognitiva relativa à produção se ocupa da determinação da especificidade do

tratamento aplicado aos textos segundo o tipo em que se integram (investigações essas que têm a sua importância pelas suas implicações didáticas, as quais se referem tanto ao plano das situações de produção a apresentar aos alunos como ao dos conhecimentos metalinguísticos que é necessário que eles adquiram), a outra vertente diz respeito à análise "on-line" (em tempo real) dos processos de produção (CHAUVINEAU & ESPÉRET:1987).

Estudos levados a cabo por Espéret e pela sua equipa permitiram chegar a algumas conclusões importantes neste domínio, nomeadamente no que se refere à revelação da existência de uma planificação macroestrutural (relativa à articulação dos parágrafos da narrativa) e de uma planificação microestrutural (centrada na elaboração dos próprios parágrafos), sendo que o primeiro tipo de planificação só intervém nas fronteiras entre os diferentes parágrafos do texto, o que torna o trabalho cognitivo mais difícil nestes lugares específicos. Além disso, a planificação macroestrutural revela-se mais difícil de dominar, sobretudo no caso das crianças mais novas (provavelmente por estas também não dominarem correctamente a utilização da superestrutura da narrativa).

A investigação sobre a produção revelou também preocupações relacionadas com a aquisição do conceito de narrativa. Este tipo de investigação procura fornecer respostas mais precisas em três planos de análise (cf. ESPÉRET:1988-a):

- o plano da descrição das actividades de linguagem prototípicas (aquilo a que Espéret chama "performances langagières prototypiques") de cada etapa de aquisição, permitindo a evidenciação clara do que se modifica e do que se mantém de uma etapa à seguinte;

- o plano da elaboração de modelos funcionais temporários, que deverão ser capazes de explicar os diferentes usos da linguagem em cada etapa de aquisição;

- o plano da procura dos mecanismos de passagem de uma etapa à que se lhe segue.

É evidente que estes três planos de investigação são complementares.

1.3. A aquisição do *schéma*

Numerosos trabalhos de investigação chamaram ainda a atenção para o facto de o *schéma* não ser adquirido de forma imediata, construindo-se progressivamente desde a infância.

Na obra de Michel Fayol já citada, é apresentada uma síntese de um certo número de experiências e estudos levados a cabo com a finalidade de demonstrar de que modo o *schéma* se constrói gradualmente e de que modo ele se manifesta sob formas cada vez mais próximas do modelo canónico em tarefas de diversos tipos (cf. FAYOL:1985, Capítulo VI).

Procedemos a uma reestruturação das informações fornecidas por Fayol, a fim de construir uma imagem do devir da estrutura da narrativa ao longo das diferentes etapas da vida da criança e do adolescente.

No que diz respeito às referências bibliográficas, apenas forneceremos as que resolvemos aprofundar, devido ao seu interesse específico para o desenvolvimento desta tese.

Fayol sublinha o facto de as investigações levadas a cabo até aqui se ocuparem essencialmente da organização do narrado, isto é, das sequências de acontecimentos e da sua estrutura. Além disso, os investigadores interessam-se mais pela compreensão do que pela produção, porque esta

permite mais facilmente elaborar experiências destinadas a testar as hipóteses formuladas.

1.3.1. A origem da narrativa

Os psicólogos interessaram-se pela origem da narrativa, pelo modo como a sua estrutura de base (o *schéma*) se instalava progressivamente na criança.

As investigações feitas parecem demonstrar que, na sua origem, existe uma capacidade que a criança revela desde muito cedo para evocar um acontecimento que acaba de se produzir e para o relatar através de um enunciado no passado, que os teorizadores francófonos chamam "annonce de nouvelle".

Vários factores intervêm na construção progressiva desta capacidade a que se chamou competência narrativa (em francês, "conduite de récit"):

- a capacidade de representação, que Piaget e os seus discípulos identificaram à reconstrução simbólica de sequências de acções e que se constrói progressivamente na criança (cf. FAYOL:1985, Capítulo VI);

- as narrativas que os adultos lêem às crianças e que vão funcionar como modelos para elas;

- as intervenções dos adultos, quando as crianças querem contar-lhes qualquer coisa, obrigando-as a precisar as circunstâncias, as causas e as consequências dos factos que elas concentram num só enunciado, o que lhes permite aprender progressivamente a produzir um discurso narrativo adaptado às exigências de um público bem determinado.

Espéret e a sua equipa baseiam as suas investigações sobre a ontogénese da produção de narrativas num princípio que é importante

referir neste contexto. Segundo este autor (cf. ESPERET.1984, p.180), o ponto de partida das suas investigações e das da sua equipa seria a ideia de que a criança aprende, antes de mais, a dominar situações de discurso cada vez mais numerosas e que são as exigências funcionais dessas mesmas situações de discurso que a levam ou a construir novos meios de expressão linguística ou a modificar os que já possui. Assim, seria preferível falar de "condutas de linguagem" (Espéret utiliza a expressão "conduites langagières") do que pressupôr que há uma só linguagem polivalente, independente das tarefas que é necessário realizar através dela e dos conteúdos que se pretende veicular. Logo, o desenvolvimento da linguagem não corresponde a um domínio cada vez mais perfeito dessa linguagem formal e polivalente, mas a uma aquisição e aperfeiçoamento progressivos das várias "condutas de linguagem". As crianças adquiririam, assim, uma gama mais ou menos alargada de "condutas de linguagem": Espéret dá alguns exemplos: o diálogo, a argumentação, a narrativa entre outras (cf. ESPERET:1984, p.180).

Estas "condutas de linguagem" progressivamente adquiridas constituiriam um sistema, responsável pela sua coordenação (ESPERET:1984):

(...) Ces conduites s'organiseraient peu à peu en système permettant le passage et la coordination entre elles; les caractéristiques descriptives du système dans son ensemble (lexique maîtrisé, structures syntaxiques acquises, etc.) constitueraient le langage à un âge donné; chacune de ces caractéristiques restant d'abord interprétable dans le cadre de la conduite où elle est apparue." (p.180)

Este princípio permitiria também chegar a uma definição precisa do comportamento linguístico: "Language behavior (Espéret 1982; Espéret and Gaonac'h 1981, 1986) will be considered as the product of a hierarchical

sequence of cognitive processes leading to the production of discourse in a situation. (...) (ESPERET:1991-a, p.211)

Segundo Espéret (ESPERET:1984), a competência narrativa, como qualquer outra "conduta de linguagem", comporta dois níveis:

- num primeiro nível, encontramos os mecanismos de "monitoring" da conduta no seu conjunto, activados pela situação de interlocução, os quais põem em jogo as características da categoria discursiva retida, entre outros elementos, e que estão ligados às operações de selecção e de organização dos conteúdos saídos da memória semântica do locutor e às operações psicolinguísticas, assegurando estas a transposição para o discurso;

- num segundo nível, encontramos as operações de efectuação e as escolhas semânticas pontuais, que constituem a textualidade, e também a gestão dos aspectos paralinguísticos e não-verbais.

Entre estes dois níveis, estabelecem-se relações que é preciso precisar:

- ao que parece, o segundo nível depende funcionalmente do primeiro;
- os dois níveis, aqui separados artificialmente, para facilitar a descrição, estão em constante interacção durante a produção do discurso.

Sobre este assunto, Espéret escreve ainda (ESPERET:1984):

(...) on ne suppose pas, pour donner un exemple, que dans une situation activant une conduite argumentative, les opérations de sélection-combinaison définiraient en une seule fois, et dans le détail, l'ensemble du contenu du discours, puis que celui-ci serait 'mis en mots' après coup. On pense plutôt que la représentation activée de cette conduite définit des cadres sémantiques généraux, des règles, qui vont contrôler pas à pas un contenu, dont la réalisation linguistique s'effectuerait avant la sélection du contenu suivant, et pourrait moduler en retour cette sélection. (...) (p.181)

1.3.2. A evolução da narrativa na criança e no adolescente

Como atrás dissemos, nos primeiros anos da sua vida, a criança começa a apresentar os primeiros sinais desta competência narrativa.

Segundo Applebee (citado em FAYOL:1985, Capítulo VI), aos 2 anos, as crianças produzem, principalmente, narrativas de um tipo que o autor designa pelo termo "sequência" ("séquence") e que são constituídas por séries de proposições comportando um argumento comum que corresponde, geralmente, ao agente: "A faz X, A faz Y, etc.". Schank (também citado em FAYOL:1985, Capítulo VI) descreve da mesma maneira as primeiras narrativas produzidas pelas crianças e precisa que estas não comportam qualquer finalidade, razão pela qual os factos parecem estar todos situados no mesmo plano.

Cerca dos 3-4 anos, a criança mostra-se capaz de seguir uma história, se esta for acompanhada de imagens, porque estas ajudam a imaginar, a reconstituir os acontecimentos descritos. Segundo Applebee, nesta fase da sua vida, a criança produz principalmente narrativas de um tipo a que ele chama "cadeia focalizada" ("chaîne focalisée") e que correspondem à narração de acções atribuídas a uma personagem central, que as realiza ou que sofre os seus efeitos, do género "as aventuras de X".

Mais tarde, a criança começa a produzir narrativas um pouco mais complexas de um tipo que Applebee designa pela expressão "narração primária" ("narration primaire"). Estas são constituídas por um conjunto de acontecimentos complementares que se agrupam em torno de uma actividade principal e assemelham-se aos *scripts*. Os *scripts*, segundo a explicação fornecida por Fayol (cf. FAYOL:1985, Capítulo V), correspondem a conjuntos de conhecimentos, simultaneamente gerais e específicos,

relativos a modos de agir. Esta designação aplicar-se-ia particularmente a certas sequências rígidas de acontecimentos que ocorrem frequentemente na vida quotidiana, e que apresentam variações pouco acentuadas: por exemplo, tomar uma refeição ou ir ao médico. Fayol apresenta-as como unidades de "pronto a pensar" (cf. FAYOL:1985, p.69) - compreendendo uma sequência de acontecimentos e um conjunto de personagens -, armazenadas na memória e prontas a entrar em acção.

Aos 5 anos, a criança já é capaz de produzir narrativas que comportam uma hierarquização de acontecimentos subordinados a um plano, o qual conduz à concretização de uma finalidade previamente estabelecida. Applebee considera que, nesta idade, a maior parte das crianças, quando solicitadas para contarem uma história, recorrem a uma fórmula inicial do tipo "Era uma vez...", utilizam o passado para contar o desenrolar da acção e esquecem sistematicamente o fim da história.

Um pouco mais tarde, ainda segundo Applebee, as crianças começam a produzir verdadeiras narrações, que comportam uma progressão em direcção ao clímax da história, incidentes (cada um dos quais se desenvolve a partir do precedente e introduz um novo elemento do tema) e um fim, que encerra a história.

Os estudos e experiências realizados revelaram que, cerca dos 6-7 anos, em tarefas de compreensão e de memorização, as crianças se mostram capazes de acrescentar aos elementos explícitos da narrativa outros elementos, estes implícitos, tais como, por exemplo, relações causais, e que elas não retêm senão os elementos mais salientes da história.

Cerca dos 7-8 anos, as crianças já são capazes de deduzir o desenrolar da história, quando lhes são dados o início e o fim. E, aos 8 anos, elas conseguem seguir o desenrolar de uma história simples.

Aos 9-10 anos, a criança apercebe-se dos elementos secundários, isto é, menos directamente ligados ao tema da narrativa.

Finalmente, aos 12 anos, a criança começa a ser capaz de produzir performances semelhantes às dos adultos.

Uma consulta directa da obra de Applebee, citada por Fayol (APPLEBEE:1978), permitiu-nos completar esta imagem da evolução da criança e do adolescente, no que diz respeito à sua atitude em relação à narrativa.

Fayol limitou as suas referências às passagens em que este autor fala da evolução dos indivíduos relativa à produção de narrativas. Contudo, Applebee, ainda que sublinhando a importância dos aspectos ligados à produção, no momento de introduzir as suas observações sobre a leitura e a compreensão, lembra ao leitor o lugar primordial que as "actividades de resposta" (expressão que ele utiliza para designar as actividades ligadas à leitura/compreensão) ocupam na nossa vida quotidiana.

No seio destas "actividades de resposta", Applebee distingue ainda as respostas verbais e não-verbais, as primeiras sobrepondo-se às segundas, não porque sejam mais importantes do que estas, mas porque é sobre aquelas que os investigadores se debruçam, por serem muito típicas e apresentarem características muito precisas, o que as torna mais fáceis de estudar.

Sentindo a necessidade de dar uma sólida base teórica às suas conclusões sobre a natureza e a evolução destas respostas, Applebee vai apoiar-se na descrição da evolução do sistema de representação da criança feita por Piaget e, assim, estabelece constantemente um paralelismo entre as etapas da evolução que ele observa e os estádios que Piaget definiu.

Deste modo, este autor pôde constatar que, antes da adolescência, o indivíduo atravessa duas fases diferentes relacionadas com o modo como reage à narrativa.

Durante a primeira fase, que corresponde ao estágio do "pensamento pré-operacional" de Piaget e que se prolonga até aos 6-7 anos, a resposta verbal característica consiste em reproduzir a história, total ou parcialmente. Dado que a estrutura global da narrativa não faz sentido para a criança, esta trata-a como um encadeamento de incidentes separados que ela pode ou não ser capaz de encadear. Applebee explica-o do seguinte modo (APPLEBEE:1978):

(...) a nearly one-to-one correspondence between the representation and the original experience, with little or no evidence of reorganization or recoding. To the extent that the child discusses a story without retelling it during this stage, the discussion reflects such well-known phenomena as centration and egocentrism, with little further sense of structure or logical coherence. (p.105) ⁶

Com o aparecimento das operações concretas, características da segunda fase (identificada com o estágio do "pensamento operacional concreto" de Piaget, durante o qual o indivíduo adquire, cerca dos 7 anos, os esquemas operacionais concretos), as respostas dos sujeitos de Applebee (alguns de 6 anos, mas a maior parte deles já com 9 anos) apresentam uma

⁶ Applebee (APPLEBEE:1978) toma o cuidado de apresentar definições para os termos "centração" ("centration"):

(...) a tendency to focus attention on a single, striking detail of an experience, to the neglect of other important aspects. (...) (p.99)

e "egocentrismo":

(...) there is little awareness of the demands of communication and little orientation toward the needs of the listener. As a result, there is little compunction to justify a chain of reasoning, nor is there much awareness of contradictory or paradoxical conclusions. (...) (p.99)

organização diferente, reveladora de uma capacidade de organizar e classificar a experiência:

(...) This leads to the first clear verbal separation of objective and subjective responses, though children appear unaware of the distinction between a characteristic of the work and a characteristic of their personal response to it. They do comment on both, however, labeling a story 'an adventure' and 'exciting' as two separate characteristics. This new ability to categorize also leads to the first relatively extended discussions of stories using transactional techniques; (...) (p.105) ⁷

E, mais longe, Applebee acrescenta : "(...) the child's mental representation or way of construing the work seems to rely on various discrete categories for classifying experiences." (APPLEBEE:1978, p.124).

Em seguida, temos um primeiro estágio de aquisição das operações formais - que tem lugar provavelmente entre os 12 e os 15 anos, segundo Piaget -, ao qual corresponde um tipo de resposta baseado num processo de "análise" ⁸. Segundo Applebee, em termos de respostas objectivas (isto é, aquelas que dizem respeito à apreciação da obra em si, da sua construção), este estágio caracteriza-se pela tendência para compreender através de analogias, dado que o indivíduo considera a narrativa como uma representação de uma experiência de vida mais alargada. Em termos de

⁷ Aquilo a que o autor chama "transactional techniques" relaciona-se com a capacidade de discutir objectivamente uma experiência (no caso da situação a que a sua investigação se refere, trata-se de discutir a obra que os sujeitos estão a ler e tentar compreender), isto é, de considerá-la como qualquer coisa de exterior ao indivíduo que dela se ocupa. A "linguagem transactional" baseia-se num conjunto de regras e de premissas explicitamente definidas e reduz ao mínimo o que possa existir de pessoal na comunicação, permitindo as transacções entre pessoas que não têm um mundo comum (cf. APPLEBEE:1978, Capítulo 2).

⁸ A "análise", tal como Applebee a descreve (cf. APPLEBEE:1978, Capítulo 7), é um processo cognitivo que permite ao indivíduo descobrir a mecânica do que está a ler, a lógica da sua estrutura, as imagens e os símbolos que fazem parte dela. A nível das respostas objectivas (apreciação da obra em si, da sua construção), a análise permite aos indivíduos desta idade definir o mecanismo de funcionamento da obra. A nível das respostas subjectivas (relativas à reacção do sujeito-receptor à obra lida, à interacção entre a visão do mundo que a obra representa e a sua experiência pessoal), ela leva-os a estabelecer uma espécie de identificação entre eles mesmos e as personagens da história e também entre a sua visão do mundo e a que é veiculada pela obra.

respostas subjectivas (isto é, reacção do indivíduo à obra lida), este processo conduz a uma consciencialização progressiva daquilo que separa as reacções objectivas do leitor das suas reacções subjectivas e a caracterizar as primeiras através dos termos "envolvimento" ou "identificação" e ainda à procura das razões que estão na base das reacções subjectivas no contexto da própria obra. Estas tendências revelaram-se pela primeira vez em sujeitos com 13 anos (cf. APPLEBEE:1978, p.124-125).

Cerca dos 17 anos, os indivíduos atingem um segundo estágio de aquisição das operações formais, que corresponde à maneira de pensar mais evoluída. Segundo Applebee, este grupo de sujeitos começa a ser capaz de fazer generalizações sobre o significado de uma obra, as quais eles exprimem sob a forma de abstracções sobre o tema ou mensagem. A narrativa já não surge aos olhos do leitor como a verdadeira visão da vida, mas antes como uma das muitas maneiras possíveis de ver a vida, que pode ser discutida pelo sujeito-receptor do texto. Daí a grande importância dada por estes indivíduos às suas respostas subjectivas, as quais tendem a apresentar de forma clara a sua posição pessoal face às ideias transmitidas pela obra lida e a discutir o teor dessas mesmas ideias (cf. APPLEBEE:1978, p.125).⁹

É evidente que, no contexto desta tese, a interacção pessoal do indivíduo com a obra interessa menos que a capacidade de percepção da natureza e da mecânica da obra que está na base das apreciações subjectivas do indivíduo. Este conhecimento do funcionamento da obra

⁹ A "generalização", por seu lado, é definida por Applebee (cf. APPLEBEE:1978, Capítulo 7) como um processo cognitivo que permite ao indivíduo encarar a obra que está a ler como a manifestação de um ponto de vista, preocupando-se mais com a compreensão do mundo do que com a compreensão da própria obra. A nível das respostas objectivas, a generalização permite ao indivíduo extrair o tema da obra lida. A nível das respostas subjectivas, este processo permite-lhes determinar o tipo de interacção que existe entre ele e a obra lida.

inclui, logicamente, o conhecimento da estrutura pré-linguística que está subjacente a ela, essa estrutura que os autores francófonos designaram pelo termo *schéma*.

Finalmente, Applebee faz notar ao seu leitor que a evolução real dos indivíduos não é tão linear como a descrição teórica do modelo construído para a explicar (APPLEBEE:1978):

(...) we should note that the stages in the model build on one another. As children mature, they do not pass out of one mode of response into another, but integrate their older structures into a new and more systematic representation of experience. Thus six-year-olds typically have available only the resources of an enactive, often syncretistic and unstructured response. They can retell stories or incidents but they have yet to develop a stable system of categorization, and they have no way at all to formulate abstract statements about meaning or purpose. Seventeen-year-olds, on the other hand, are typically able not only to generalize, but also to muster the resources of all the earlier stages. They can analyse in support of their generalizations; they can categorize and summarize; and they can retell in whole or in part, depending on their purpose. (p.125)

Este comentário final de Applebee permite-nos cingir de forma precisa o significado da evolução que tem lugar ao longo da infância e da adolescência do indivíduo.

Ainda que descrita em termos diferentes dos que Michel Fayol empregou na sua análise, uma leitura atenta desta parte do trabalho de Applebee revela que, por detrás das mudanças da capacidade de resposta do indivíduo, se manifesta uma imagem cada vez mais precisa da natureza da narrativa.

Espéret e a sua equipa de investigação também realizaram experiências sobre a competência narrativa, que se referiam exclusivamente à "narrativa escolar" (ESPERET:1984). Estas experiências partem da hipótese que a produção de uma narrativa qualquer se baseia na activação de uma representação da narrativa, que vai guiar a construção do discurso,

feita pelo indivíduo. Esta construção segue o modelo que foi descrito anteriormente neste trabalho (cf. a secção 1.2., onde se fala da produção de narrativas). Dois estudos, um transversal (cujos sujeitos são crianças de 5 a 11 anos) e outro longitudinal (feito com crianças entre os 4.5 e os 7.5 anos, seguidas ao longo de um período de 4 anos), permitiram determinar:

- se, efectivamente, as crianças constroem uma estrutura da narrativa e sob que forma esta se apresenta;
- se a evolução genética, observada através das narrativas produzidas, corresponde à instalação progressiva dessa estrutura da narrativa;
- se há uma relação entre o tipo de estrutura da narrativa que se revela nas crianças e as narrativas que elas produzem.

O estudo transversal foi realizado com sequências textuais de vários tipos:

- sequências designadas pelo termo "não-textos", porque eram compostas por enunciados completamente desprovidos de coesão (consequência de terem sido construídos a partir de léxico pertencendo a campos semânticos diferentes) e de coerência (por não apresentarem pronomes anafóricos e relações do tipo indefinido/definido, no que se refere aos determinantes);
- sequências designadas pelo termo "textos", porque foram dotadas de coerência, mas que correspondiam apenas a um "script";
- sequências com características narrativas, compostas de um acontecimento, para o qual não se especificava a reacção das personagens ou as consequências respectivas;
- sequências narrativas, que continham todos os elementos essenciais de uma narrativa (situação inicial, complicação, resolução).

Este estudo revelou que a construção da estrutura narrativa se faz em várias etapas.

Assim, aos 5.5 anos, as crianças começam a fazer a distinção entre "texto" e "não-texto" (mas não podem ainda distinguir entre eles os outros tipos de sequências fornecidas).

Aos 7.5 anos, as crianças mostram-se mais seguras da distinção texto/não-texto, mas continuam a não ser capazes de distinguir entre eles os outros tipos de sequências que lhes foram apresentadas no decurso desta experiência.

A partir dos 9.5 anos, as crianças revelam-se capazes não só de distinguir "textos" de "não-textos", mas ainda de distinguir as sequências verdadeiramente narrativas (comportando todos os elementos essenciais à construção de uma narrativa) das sequências falsamente narrativas (que comportavam apenas um acontecimento).

Esta evolução é confirmada pela análise dos argumentos apresentados pelas crianças que participaram na experiência para justificar as classificações que fizeram: até aos 7.5 anos, todos os argumentos apresentados fazem apelo apenas à noção de coerência, que permite distinguir "texto" de "não-texto"; aos 9.5 anos, surgem os primeiros argumentos de tipo estrutural, que se tornam dominantes e melhor formalizados aos 11.5 anos.

Que conclusões globais podemos tirar destes resultados?

Il se produit donc bien une évolution dans la représentation que les enfants ont de ce qu'est une histoire, évolution qui tend vers le schéma canonique décrit par de nombreux auteurs. Bien évidemment, celle-ci n'a rien de 'naturel' et reflète les diverses influences culturelles, en particulier scolaires, reçues par l'enfant. Par ailleurs, elle se révèle plus lente qu'on ne pourrait l'imaginer, au moins en ce qui concerne la mise en oeuvre métacognitive du schéma. Enfin, les données de groupe ne doivent pas masquer qu'à l'intérieur d'une tendance génétique marquée, existent des variations interindividuelles reflétant

Por seu lado, a investigação longitudinal vai confirmar e afinar estes resultados, demonstrando que:

- a partir dos 6 anos, as crianças são já capazes de reconhecer textos narrativos que constituem histórias completas, mas não sabem ainda muito bem distinguir entre eles outros textos, que correspondem a histórias incompletas (às quais faltam algumas das categorias da estrutura canónica da narrativa) ou, muito simplesmente, a "scripts";

- aos 7 anos, as crianças possuem já uma estrutura causal, que aplicam aos textos narrativos, mas que ainda não constitui uma verdadeira estrutura canónica da narrativa que lhes permita identificar as diferentes categorias que constituem a narrativa.

No que diz respeito às relações entre as histórias contruídas pelas crianças e a estrutura canónica da narrativa, foi necessário fazer uma nova experiência, que se desenrolou paralelamente ao estudo longitudinal e que consistiu muito simplesmente em pedir às crianças que contassem uma história em circunstâncias diferentes. Verificou-se que:

- aos 4.5 anos, as crianças mostravam-se incapazes de realizar a tarefa pedida ou então contavam histórias inspiradas em narrativas já conhecidas, o que demonstra a dificuldade que esta tarefa constitui para elas;

- as crianças das outras faixas etárias consideradas (até aos 7.5 anos) já eram capazes de produzir histórias, inventadas a partir de outras histórias já conhecidas ou de episódios que elas próprias tinham vivido; aliás, o número de respostas originais tendia a aumentar com a idade das crianças.

Aplicando às narrativas produzidas uma grelha de análise inspirada nas "gramáticas da narrativa", Espéret definiu seis estruturas narrativas típicas, correspondendo a outros tantos níveis de uma hierarquia, que ia do "nível 0" ao "nível 5":

- o *nível 0* correspondia a uma sucessão de sintagmas nominais ou a embriões de frases não encadeadas;

- o *nível 1* correspondia a uma sequência temporal de acções;

- o *nível 2*, ao enunciado de um acontecimento, eventualmente acompanhado do enunciado de acções, mas que não constituía um episódio completo (porque lhe faltavam categorias tais como a Tentativa, a Reacção ou o Resultado), ou então a uma sequência de acções, cuja causalidade tinha sido bem marcada, sem que houvesse um Acontecimento;

- o *nível 3*, ao enunciado de sequências do tipo "abertura/fecho", já próximas da narrativa completa;

- o *nível 4*, à constituição de um episódio completo, comportando todas as categorias necessárias (Situação inicial, Acontecimento, Reacção ou Tentativa e Resultado);

- o *nível 5*, à constituição de vários episódios narrativos, encaixados uns nos outros ou encadeados. ¹⁰

¹⁰ Esta tipologia da evolução das narrativas deve ser comparada à de Applebee, que Fayol apresenta na sua obra frequentemente citada no âmbito desta tese (cf. FAYOL:1985, Capítulo VI):

- os "*amas*", conjuntos de proposições que não mantêm qualquer relação entre elas (o *nível 0* de Espéret);

- as *sequências*, séries de proposições compreendendo um argumento comum, geralmente o agente, comparáveis ao *nível 1* de Espéret;

- as *narrações primárias*, em que há um acontecimento central e acontecimentos complementares e que podemos aproximar dos "scripts" e do *nível 2* de Espéret;
- as *cadeias não-focalizadas*, correspondiam a uma sequência de proposições ligadas pelo facto de que cada uma delas partilhava um elemento comum com a precedente e um outro com a que se lhe seguia e as *cadeias focalizadas*, geralmente identificadas à narração de acções efectuadas ou sofridas por uma personagem central, que podemos aproximar do *nível 3* de Espéret;

- finalmente, as *narrações*, orientadas no sentido de uma progressão em direcção ao clímax da história, em que cada incidente se desenvolve a partir do que o precedia e introduz um novo elemento do tema, e que podem ser aproximadas dos *níveis 4 e 5* de Espéret.

É evidente que só os níveis 4 e 5 correspondem ao recurso à estrutura da narrativa e que as produções deste tipo são muito raras nas crianças que participaram nesta experiência.

Em suma, foi possível concluir que, com efeito, se verificava uma instalação progressiva da estrutura canónica da narrativa, que se manifesta quer ao nível da produção, através da construção de narrativas cada vez mais completas, quer a nível do reconhecimento, através da facilidade cada vez maior de distinguir entre textos narrativos completos e outras sequências textuais de características vagamente narrativas.

Estas evoluções paralelas não se realizam simultaneamente. A estrutura canónica da narrativa manifesta-se mais depressa a nível da produção que a nível do reconhecimento: "(...) Il faut donc supposer que, selon les tâches et les situations, l'intervention du schéma (ou de ses éléments déjà constitués) est plus ou moins aisée." (ESPERET:1984, p.192).

Outras experiências, também realizadas pela equipa de investigação a que este investigador pertence, estudaram o papel desempenhado pela estrutura canónica da narrativa na evocação de histórias (ESPERET & GAONAC'H:1986).

A partir delas, foi possível concluir:

- que a capacidade de evocação aumenta com a idade;
- que as crianças recordam tanto as acções como as marcas narrativas, mas que dão pouca atenção às marcas estruturais (conexões e relações);
- que revelam uma tendência para acrescentar as suas próprias marcas estruturais aos detalhes evocados;
- que o aumento da capacidade de evocação é acompanhado por um aumento do grau de complexidade das histórias produzidas.

Na opinião destes dois investigadores, estas conclusões demonstram que as crianças adquirem progressivamente um *schéma* que controla as suas relações com a narrativa, em qualquer tarefa: "So is confirmed the idea of a consistency between the narrative behaviors in two different situations (recall and production); this result is consistent with the hypothesis of a gradual monitoring, even partial, by a story schema." (ESPERET & GAONAC'H:1986, p.5).

Outros estudos ainda forneceram novos dados sobre o papel da gestão nas condutas de linguagem.

Esta é apresentada (cf. ESPERET:1988-a, p.4) como dependendo do jogo de certos elementos: por um lado, as representações e, por outro, os processos de planificação e controlo, que afectam tanto o conteúdo como as formas linguísticas. É a construção destes elementos que constitui a parte cognitiva da génese da linguagem.

Estes aspectos cognitivos foram estudados sobretudo em relação à produção de narrativas, com a finalidade de encontrar uma resposta precisa para a questão: como é que uma criança passa de uma produção limitada e forçosamente guiada por um interlocutor mais competente a uma produção autónoma correspondendo mais ou menos ao conceito "adulto" de narrativa?

Esta evolução implica um processo de construção de representações da narrativa cada vez mais próximas da sua estrutura canónica, a que Espéret (ESPERET:1988-a, p.6) atribui uma grande importância, dado que elas conduzem à produção de narrativas cada vez mais tratadas e semanticamente organizadas segundo a estrutura em questão, afectando também a escolha e a organização de formas linguísticas como, por exemplo, os tempos verbais. Com efeito, a criança utiliza-os primeiro para exprimir

os diversos planos de uma narrativa e só depois aprende a fazer uso deles para exprimir as oposições temporais clássicas.

Este fenómeno é atestado por numerosas investigações, de que Espéret cita algumas exemplos, todos situados no domínio da investigação sobre a produção.

Assim, este autor menciona os estudos de Karmiloff-Smith sobre a gestão da coesão nas narrativas produzidas por crianças a partir de pequenas bandas desenhadas (cf. também ESPERET.1991-b):

Dans une série de très belles recherches, Karmiloff-Smith (...) étudie comment les enfants gèrent la cohésion dans des récits produits à partir de B.D. Sans entrer dans les détails, retenons ses trois schémas, correspondant aux trois étapes identifiées dans l'évolution entre 4 et 9 ans. La façon dont les enfants expriment la référence au sujet thématique varie d'une étape à l'autre: dans la première, dite 'phase procédurale', les présentations de personnage sont gérées par les images, sans s'occuper de la cohérence d'ensemble (processus de contrôle de type 'bottom-up'); dans la deuxième, 'phase métaprocédurale', le contrôle est assuré par une visée de cohérence globale, l'unité du récit (processus top-down); enfin, la troisième étape voit s'établir un équilibre entre les deux types de processus. Karmiloff-Smith lie ceci à une évolution dans le stockage en mémoire à long-terme des systèmes nominaux, en particulier à une intégration, en une représentation coordonnée, de différents systèmes linguistiques, maîtrisés, mais restés jusqu'ici isolés (par exemple, le système des articles et celui des pronoms personnels). (ESPERET:1988-a, p.6-7)

Espéret menciona também as investigações em tempo real que realizou com outros investigadores do Laboratoire de Psychologie du Langage da Universidade de Poitiers (França) e cujo tema central era o papel desempenhado pelos processos de planificação na produção de narrativas. Estas investigações conduziram ao reconhecimento da existência de dois tipos de planificação (planificações micro- e macroestrutural, isto é, respectivamente, planificação ao nível da frase e planificação ao nível da estrutura da narrativa). O seu domínio não se verifica na mesma idade: as crianças dominam primeiro a planificação

microestrutural, antes de dominarem a planificação macroestrutural. Além disso, com a idade, a sua capacidade de planificação alarga-se a porções da narrativa cada vez maiores, à medida que o seu domínio da estrutura canónica da narrativa aumenta.

As conclusões destas experiências levam Espéret a chamar a atenção do leitor para o sentido específico a dar às relações entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento da linguagem. Segundo este autor (cf. ESPERET:1988-a, p.7-8), estas relações têm de ser concebidas em termos interactivos. Assim, por exemplo, as crianças adquirem pouco a pouco a estrutura canónica da narrativa, em parte porque a sua concepção das relações de causalidade se vai aperfeiçoando com o tempo; mas, por outro lado, esse melhoramento da concepção das relações de causalidade é também justificado, em parte, pelo seu contacto com narrativas bem estruturadas.

Assim, estas investigações identificam, na base do processo de aquisição da linguagem, dois factores essenciais: a evolução cognitiva da criança e as interacções sociais que mantém com os que a rodeiam.

Apesar dos importantes contributos destas investigações para a descrição do processo de aquisição do *schéma* narrativo pela criança, elas não sublinham suficientemente a importância dos factores que contribuem para a passagem de uma fase à que se lhe segue: "Peu de recherches posent le problème des facteurs de changement; quand elles le font, elles le formulent en termes de processus cognitifs généraux. On peut cependant reprendre le travail déjà cité de Karmiloff-Smith (...) sur les procédures d'expression de la cohésion employées dans les récits. (...)" (ESPERET:1988-a, p.8-9).

Segundo a investigação citada como exemplo, a passagem de uma fase de evolução a uma outra é o resultado do tratamento cognitivo realizado pela criança, pelo qual ela elabora regras que lhe permitem emparelhar formas e funções (ou significações), isto é, determinar para que servem as novas formas que vai adquirindo. Conforme escreve Espéret (ESPERET:1988-a):

(...) Le langage (....) est en effet conçu comme un espace de problème en lui-même; et le traitement des énoncés produits, comme des feed-back reçus, va se traduire par la stabilisation d'une collection d'appariements indépendants (micro-procédures devenues efficaces ponctuellement). L'intégration ultérieure des micro-procédures entre elles (construction d'un système linguistique) va faire appel à des opérateurs métaprocéduraux qui vont agir sur les représentations stockées de ces procédures. A plusieurs reprises, la notion de mémoire à long terme, dont on peut penser qu'elle évolue sur le plan fonctionnel, est évoquée comme produit de ces processus. (...) (p.9)

Para melhor situar estas investigações no contexto dos trabalhos de Psicologia Cognitiva relativos à aquisição de condutas de linguagem pela criança, Espéret faz referência aos estudos levados a cabo por Nelson e pela sua equipa (cf. também ESPERET:1991-b).

Ainda nesta perspectiva, podemos citar um outro estudo de Michel Fayol (FAYOL:1983), em que este autor faz a síntese das investigações realizadas neste domínio da aquisição da narrativa.

A partir da análise de vários trabalhos decorrentes de campos de investigação diferentes, mas todos baseados em provas destinadas a testar as capacidades de compreensão, Fayol pôde elaborar um quadro geral da evolução da criança neste domínio. Portanto:

- aos 4 anos, a criança é capaz de seguir uma narrativa, desde que esta apresente imagens que não só a ilustrem, mas que também resolvam as

dificuldades decorrentes do tratamento da linguagem fora de contexto, mas não memoriza os nomes, nomeadamente os dos protagonistas;

- dos 4 aos 6 anos, a criança é capaz de seguir uma história não ilustrada, desde que esta seja acessível do ponto de vista lexical, mas só consegue reter o início da história, o seu fim e as suas partes mais notórias, o que não significa que ela já possua a estrutura canónica da narrativa; a criança trata as proposições uma a uma, sem estabelecer ligações entre elas;

- dos 6 aos 8 anos, a criança adquire a capacidade de fazer uma compreensão supraproposicional para as histórias simples do ponto de vista lexical e mostra-se capaz de produzir evocações mais completas, ainda que baseadas nos elementos mais importantes e naqueles para os quais pode construir imagens, mas não é capaz de resumir histórias;

- a partir dos 8 anos, a criança segue histórias simples e integra os dados supraproposicionais (o que marca o aparecimento do *schéma*), extrai o tema da história, estabelecendo uma certa hierarquia dos seus elementos e isolando os elementos superordenados, e faz resumos, embora com certas limitações;

- cerca dos 10-11 anos, a criança integra os dados mais parciais, apercebe-se da organização dos factos da narrativa (preenchendo as lacunas da estrutura narrativa superficial), hierarquiza os elementos da narrativa e faz resumos de diferentes tipos, tudo isto porque já possui uma estrutura da narrativa capaz de guiar as suas actividades de evocação e de compreensão.

Em suma e para terminar (FAYOL:1983):

A l'évidence, l'ensemble des remarques que nous venons de développer s'articulent autour de deux axes:

a) Le premier concerne le traitement de l'information de surface. Assimilé restrictivement aux seuls éléments lexicaux 'pleins' par Ehrlich et Florin, il nécessite une analyse beaucoup plus fine. De fait la cohésion

textuelle tient en partie à la présence de marques dont le fonctionnement et la genèse semblent - à de rares exceptions (Karmiloff-Smith, 1979) tenus pour acquis ou négligeables. Or, elles jouent - comme le montre de Villiers - un rôle essentiel dans l'intégration propositionnelle; un rôle à explorer plus en détails. D'autres marques - les désinences verbales par exemple - ne sont même pas signalées alors qu'elles influent fortement sur le relief donné aux procès relatés. En ce sens, on peut penser qu'elles interviennent dans le processus de hiérarchisation des unités, celui-ci restant, pour l'heure, quelque peu mystérieux.

b) Le second axe renvoie à la notion de 'schéma' comme organisation prototypique des actions. Indubitablement, il s'agit là d'un aspect essentiel, même s'il ne s'articule pas directement avec le linguistique. Toutefois, là encore, les travaux relatifs à la genèse manquent. Certes, les recherches de Piaget fournissent une ample documentation relative aux schémas sensori-moteurs et à leur agencement mais la reconstruction sur le plan de la représentation ne bénéficie pas d'études aussi précises et étendues malgré l'intérêt récent porté à ces questions par les spécialistes de l'intelligence artificielle et de la résolution de problèmes. De nombreuses investigations devront donc être menées dans cette perspective.

Ces deux axes, nous allons les retrouver dans les travaux traitant de la production des récits. (p.72)

Fayol analisou também vários trabalhos decorrentes de campos de investigação diferentes, mas todos baseados em provas de produção, o que lhe permitiu elaborar um quadro comparativo da evolução da criança na compreensão e na produção.

Assim, este autor faz notar que, no que diz respeito à compreensão, os estudos revelaram que é só a partir dos 8 anos que a criança se mostra capaz de apreender globalmente a narrativa que lhe é apresentada, desde que o seu léxico seja acessível. No que diz respeito à produção, investigadores como Schanck e Applebee, cujos trabalhos são analisados por Fayol, confirmam que, aos 5 anos, as verdadeiras narrativas são raras (mas não inexistentes!).

Segundo Fayol, Applebee define as verdadeiras narrativas como: "(...) ceux comportant une mise en relation de deux situations, initiale et finale, par le biais d'une transformation (...)." (FAYOL:1983, p.78) e Schanck como "(...) des narrations comprenant un but associé ou non à un déclencheur et la

mise en oeuvre d'un 'plan' amenant une résolution. (...)” (FAYOL:1983, p.78). Contudo, verificamos que as duas definições não estão longe uma da outra, porque ambas associam noções de preparação para um fim e de transformação.

Portanto, a capacidade para produzir verdadeiras narrativas afirmar-se-ia mais tarde, porque esse trabalho pressupõe que o produtor do discurso seja capaz de dividir em partes o acontecimento central da história e articular essas diferentes partes entre elas. Conforme Fayol escreve (Fayol:1983):

L'acquisition de la 'compétence narrative' renvoie donc à la mise en place d'une représentation du monde dans laquelle les actions et les événements peuvent être traités globalement ou analysés en composantes constitutives. Dans ce dernier cas, les éléments isolés doivent à la fois disposer d'une certaine autonomie et s'articuler en un tout qui constitue le '**fait**' superordonné objet de la narration.

A cet égard, il semble pertinent d'opposer 'l'annonce de nouvelle' (Bachmann et al., 1977) - production discursive qui traite l'événement comme global (ex: 'je suis tombé dans la cour') - et le récit qui, lui, 'dilate' le fait rapporté en éléments: 'j'étais dans la cour, X me poursuivait, je n'ai pas vu un caillou, je l'ai heurté et je suis tombé' (Bronckart, 1977). (p.78)

No que diz respeito à representação textual da narrativa, um aspecto significativo da produção, Fayol observou que ela parece implicar a passagem de uma organização paradigmática a uma organização sintagmática, o que põe muitos problemas ao produtor. Com efeito, a linearidade inerente à narração levanta problemas que dizem respeito à necessidade de articular a coesão (que assegura a unidade temática) e a progressão indispensável à narrativa (cf. FAYOL:1983, p.78). A construção - sempre difícil - desta sintagmática é concretizada através de operações que deixam marcas na superfície textual:

- o léxico, que delimita os agentes, os objectos, os pacientes, etc., e também os tipos de processos aos quais se recorre;

- os morfemas (artigos, pronomes, etc.), cuja presença ou ausência num texto reflecte a articulação supraproposicional, ligada à sua função de marcas de referência intra-textuais;

- a organização superficial da "sintagmática" narrativa, isto é, as sucessões de tempos, de marcas de relações, de pausas (assinaladas pela pontuação), etc.

O estudo destes elementos revela-se extremamente importante, porque, ao que parece, as dificuldades que a criança experimenta ao extrair o tema de uma narrativa antes de uma certa idade (8 anos) resulta, pelo menos em parte, de problemas de tratamento das marcas de superfície.

Antes de terminar (e na sequência de constatações feitas por Fayol no artigo acima referido, relativas à importância da superfície textual e das marcas de superfície no tratamento dos textos, nomeadamente das narrativas), seria útil também citar um trabalho que trata da importância que certos factores podem exercer sobre a compreensão e a reprodução de narrativas (EHRlich & FLORIN:1981).

Nesta investigação, os autores consideraram quatro variáveis, a saber: a idade das crianças (3 a 11 anos), o seu meio sócio-económico (pais operários *vs* pais "quadros superiores"), a dificuldade lexical dos textos utilizados (dependendo dos termos utilizados) e a estrutura sintáctica do texto.

Estes investigadores também estudaram o papel desempenhado por estas variáveis em diferentes tarefas e em diferentes níveis de actividade dos sujeitos: conhecimentos lexicais; compreensão da narrativa, a nível proposicional e supraproposicional; reprodução da narrativa segundo um

método de evocação. Analisaram ainda as correlações e as relações de implicação entre, por um lado, os conhecimentos lexicais e a compreensão proposicional e supraproposicional e, por outro, o "êxito proposicional" e o "êxito supraproposicional".

Depois das experiências realizadas, estes investigadores chegaram a algumas conclusões interessantes:

- os conhecimentos lexicais desenvolvem-se consideravelmente no decurso da escolaridade, o que se traduz na multiplicação e na diversificação das palavras conhecidas e das relações semânticas utilizadas; esta evolução é muito influenciada pelo meio social da criança (o mais alto nível corresponde aos conhecimentos superiores neste domínio), mas, no que diz respeito ao nível escolar, a sua influência restringe-se aos aspectos quantitativos (portanto, ela não chega a desfazer as diferenças qualitativas devidas à origem sócio-económica da criança);

- quanto à compreensão, os factores "meio social" e "nível escolar" têm uma influência muito grande; o facto da forma sintáctica do texto não exercer qualquer efeito sistemático sobre a compreensão leva os autores a concluir que este processo é sobretudo condicionado pelo conteúdo e pela organização semântica da narrativa, os quais constituem a base da representação semântica que a criança constrói a partir desta;

- é ainda necessário fazer notar que as variações da compreensão em função do nível escolar não correspondem a estádios sucessivos de evolução (isto é, não implicam faixas etárias bem determinadas), dependendo sobretudo da dificuldade lexical do texto utilizado e do nível de aprendizagem lexical das crianças na escola; contudo, a escola, como já dissemos, não reduz as diferenças sócio-económicas;

- o "êxito proposicional" é uma condição necessária do "êxito supraproposicional", mas não é uma condição suficiente; outros factores importantes são a evolução do nível escolar das crianças e ainda os conhecimentos lexicais, que condicionam antes de mais a compreensão proposicional e, através dela, a compreensão supraproposicional.

Estas conclusões são muito importantes, sobretudo para o ensino.

Depois de todas estas longas reflexões, resta-nos fazer o balanço da situação, o que nos leva a concluir que não é antes dos 8 anos que a criança se mostra capaz de utilizar o *schéma* nas actividades relativas à narrativa. O aparecimento do *schéma* não se verifica ao mesmo tempo para todas as actividades, tal como Espéret constatou (ESPERET:1984). A partir desta idade, dá-se uma maturação, lenta mas segura, que aproxima as performances dos sujeitos das que eles atingirão na idade adulta. Poderíamos tomar as teorias de Piaget sobre o desenvolvimento psicológico da criança, de que falámos aqui, como base teórica para estas conclusões empíricas.

1.4. O valor real da teoria do *schéma*

Antes de mais, é preciso reconhecer que, apesar da grande aceitação inicial, a teoria do *schéma* mereceu algumas críticas, que convém mencionar no contexto deste capítulo.

Segundo Fayol (cf. FAYOL:1985, Capítulo VII), a teoria do *schéma* foi criticada, sobretudo no que se refere à compreensão e à memorização. Isto deve-se, em parte, ao facto de haver poucos trabalhos sobre a produção.

De acordo com esta teoria, o *schéma* seria um protótipo único, disponível em todos os indivíduos a partir de uma certa idade.

Seria também responsável por quatro fenómenos:

- a *selecção de informações de entrada*, funcionando como um quadro assimilador que retém alguns elementos e que deixa outros de lado, ou porque são demasiado detalhados, ou porque já existem na memória, ou ainda porque não são compatíveis com os conhecimentos prévios do indivíduo;

- a *abstracção*, decorrendo do facto que a selecção das informações de entrada é feita sem ter em conta a forma superficial dos enunciados retidos;

- a *interpretação*, que preenche as lacunas que resultam da selecção das informações e da abstracção da sua forma superficial e que produz, por exemplo, as inferências;

- a *integração*, que corresponde a uma manipulação de toda a informação reunida no decurso das fases precedentes para chegar a uma representação unitária e coerente do texto em questão.

Apesar desta descrição muito completa, há fenómenos que a teoria do *schéma* não pode explicar como, por exemplo, a evocação literal e a exactidão de certos reconhecimentos. Com efeito, na descrição acima apresentada, nunca se põe a possibilidade de evocar as coisas tal como elas se apresentam no texto primitivo.

Alguns autores atribuem estas inexactidões às condições impostas pelas experiências de Bartlett que se limitou a pedir aos sujeitos das suas experiências que recordassem a narrativa. Outras experiências realizadas provaram que, se se pedir aos sujeitos para recordarem os textos tal como lhes foram apresentados, eles conseguem fazer evocações mais fiéis do que as produzidas nas experiências realizadas por Bartlett. Por seu lado, as experiências que impõem uma evocação tão literal quanto possível foram

acusadas de criar condições artificiais de evocação, muito diferentes das que existem na vida real.

Outras experiências ainda revelaram que os sujeitos retêm na sua memória muito mais elementos do que os que podem evocar; que podem reter tanto informações profundas como informações lexicais de superfície; ainda que são bastante capazes de distinguir, no produto da sua evocação, o que é original daquilo que constitui o seu contributo individual.

De todas estas experiências, concluiu-se que era necessário reformular um pouco a descrição do papel desempenhado pelo *schéma* na compreensão e evocação de textos. Assim:

- antes de mais, é preciso reconhecer que o *schéma* não filtra as informações de entrada; o seu papel consiste antes em permitir a codificação dessas informações à medida que o texto é tratado, o que não impede o recurso a elementos da superfície do texto original;

- deve ainda reconhecer-se que não há abstracção nem interpretação, dado que a representação inicial do texto respeita a sua ordem de apresentação e é só no momento da integração que o *schéma* intervém e impõe uma ordem canónica ao material reunido deste modo.

Considera-se, portanto, que o *schéma* é pertinente, sobretudo no que diz respeito à integração e que, nas tarefas de leitura e de compreensão, gera expectativas que permitem tratar correctamente a informação.

Contudo, há ainda autores que põem em causa a própria existência de um *schéma* da narrativa. Para apoiar esta afirmação, podemos mencionar um artigo de Guy Denhière (DENHIERE:1982), que é também uma síntese de uma experiência realizada por este investigador, cujo objectivo consistia em testar as três hipóteses seguintes:

(...)

1. un tel schéma peut être mis en jeu soit lors de la compréhension, soit pendant la conservation, soit encore au moment de la récupération et de la production (Arnaud, Espéret, Gaonac'h et Tourrette, 1981),

2. un tel schéma ne peut être étroitement associé à un stade de développement déterminé (Tourrette, 1981),

3. un tel schéma doit inclure deux composantes: l'une correspondant à la représentation de la structure canonique du récit, l'autre renvoyant aux connaissances nécessaires pour actualiser les états, actions et événements évoqués par le récit (Denhière, 1981, a, b). (p.718)

Antes de entrar no relatório da experiência, Denhière recorda ao leitor que as investigações consagradas à compreensão e à memorização de textos (sobretudo narrativas) se dividem em duas categorias principais: as que recorrem ao conceito de "gramática da narrativa" (e aqui o autor cita Rumelhart e também Mandler e Johnson) e as que recorrem ao conceito de "macroestrutura" (caso das concepções de investigadores como Kintsch e Van Dijk). Estas duas concepções, se bem que diferentes uma da outra, assentam ambas na intervenção de actividades cognitivas que tendem a condensar significações construídas a partir do texto. As diferenças entre elas resultam do facto de as "gramáticas da narrativa" considerarem estas unidades de significação de tamanho superior às palavras, aos sintagmas, às proposições sintácticas e mesmo às frases como constituintes de uma gramática do texto, enquanto que as outras investigações as consideram como "macroproposições" ou "macro-factos". Por outro lado, em ambos os casos, parte-se do princípio de que estas unidades - qualquer que seja a sua natureza - desempenham um papel essencial na compreensão, na conservação, na recuperação, na produção e na reprodução das narrativas, pois seriam elas que viriam preencher as categorias vazias da estrutura da narrativa construída pelos sujeitos (cf. DENHIERE:1982, p.717). Desta explicação sobre a natureza das duas perspectivas de análise da narrativa,

deduz-se que ambas assentam na existência de um *schéma* para a narrativa.

Na sua experiência, Denhière utiliza uma metodologia pouco habitual, cujo aspecto mais importante é o facto de incluir uma técnica de análise dos protocolos que não retém as idiosincrasias dos sujeitos, mas que, ao mesmo tempo, não faz desaparecer as diferenças interindividuais, permitindo deste modo chegar a conclusões mais facilmente válidas para todos os indivíduos. Além disso, este método de análise dos protocolos obtidos permite reagrupá-los em função das suas semelhanças.

A partir de uma análise cuidadosa dos resultados obtidos, Denhière chegou a algumas conclusões importantes.

No que diz respeito à tipologia dos sujeitos, Denhière verificou:

- que os grupos de sujeitos que pôde constituir com base nas suas performances não coincidiam com as faixas etárias consideradas nesta experiência;

- que, apesar dos sujeitos terem realizado provas do mesmo tipo em tempos diferentes, não se notava nenhuma complexificação progressiva a partir de um núcleo inicial, um fenómeno que, caso tivesse sido observado, corresponderia a uma maturação dos "conhecimentos" adquiridos;

- que as características dos grupos de sujeitos detectadas não se mantêm estáveis de um episódio para outro.

No que diz respeito à tipologia das proposições, Denhière verificou que nenhuma das categorias de proposições que foram identificadas no decurso das diferentes provas poderia por si só exprimir a macroestrutura do texto ou constituir um resumo aceitável da narrativa em questão.

Estas conclusões levam o investigador a pôr em causa a existência de um *schéma* aplicável à narrativa.

Por um lado, Denhière conclui que os resultados desta experiência não permitem aceitar a existência de um *schéma* que apresente características tão precisas como as que foram definidas pelas "gramáticas da narrativa" nem fornecem indicações precisas quanto à validade de outros modelos como, por exemplo, o de Kintsch e Van Dijk.

Por outro lado, Denhière sugere que se poderia substituir a noção de *schéma*, tal como ela foi definida previamente, por outras estruturas vindas, por exemplo, de uma teoria que Denhière designa pela expressão "théorie de la transition hiérarchisée entre états",

(...) Sous sa forme la plus simple, cette théorie prédit que 'la partie la mieux rappelée d'un récit est le chemin critique qui fournit la transition entre l'état initial et l'état final du récit' et que 'si le récit décrit le chemin critique à différents niveaux de détail, alors, plus élevé est le niveau d'un énoncé (i.e. plus il est général, moins il est détaillé) et mieux il sera rappelé' (p.238). (...) (Black & Bower:1980, cités par DENHIERE:1982, p.730)

ou resultantes da noção de importância relativa da informação contida numa narrativa

(...) Les résultats de groupes d'enfants de 8 à 11 ans et d'adultes à des épreuves de jugement de l'importance relative des informations évoquées par des récits, la comparaison de ces résultats aux rappels des mêmes récits, nous ont en effet conduit à postuler la construction progressive de systèmes de hiérarchisation de l'importance relative des informations. L'organisation du rappel dépendrait - en partie - des règles de hiérarchisation de l'information utilisées par le sujet; elle dépendrait également des connaissances du lecteur, des indices explicites de signalisation de l'importance des informations présents à la surface du texte ainsi que du statut syntaxique des propositions (Pynte et Denhière, 1980). La prise en compte de facteurs relatifs aux sujets d'une part, aux aspects syntaxiques et sémantiques des textes d'autre part, nous semble indispensable pour expliquer l'interaction entre ces deux ordres de facteurs, c'est-à-dire la compréhension et la mémorisation. Encore faut-il recourir à des unités de mesure qui permettent la manifestation de différences et utiliser des procédures de traitement qui en tiennent compte. (...) DENHIERE:1982, p.730)

Denhière situa-se no quadro desta segunda tendência teórica alternativa.

Vemos, portanto, que a noção de *schéma* foi muito contestada e, por conseguinte, muito analisada, desde o momento em que Bartlett a definiu. Existem vários modelos concorrentes, tal como acabámos de ver. Apesar desta dispersão e desta diversidade, parece que podemos dizer que, de um modo geral, se admite, em termos teóricos, a existência de uma estrutura subjacente à narrativa que faz a gestão das performances dos indivíduos em relação a esta e que é passível de uma certa evolução (mesmo se esta estrutura é descrita em termos diferentes e segundo perspectivas diferentes). Trata-se, realmente, de um conceito teórico que enriqueceu de forma decisiva a Psicologia Cognitiva.

2. Os trabalhos de Kintsch e Van Dijk sobre o tratamento cognitivo do discurso

2.1. Contextualização do modelo

O modelo de tratamento cognitivo do discurso de Kintsch e Van Dijk, que se refere tanto à compreensão como à produção, está integrado num movimento de estudo do discurso, que estes dois autores apresentam, no início de uma das suas obras mais conhecidas (VAN DIJK & KINTSCH:1983).

Este movimento, que se afirma no decurso dos anos 70, encontra a sua origem bem longe, na tradição ocidental do estudo do discurso, inaugurada pela poesia e pela retórica clássicas, que forneciam já modelos estruturais para diversos tipos de textos.

O estruturalismo florescente dos anos 60, saído do movimento dos Formalistas Russos e do estruturalismo checo e que afectou todos os domínios científicos, abre novos horizontes à análise do discurso, tal como vimos no capítulo anterior desta tese. Estes trabalhos, apesar de não satisfazerem as exigências metodológicas actualmente existentes, conduziram à formulação de noções teóricas que continuam a ser muito importantes. Eles influenciaram a Psicologia, nomeadamente no que se refere às "gramáticas da narrativa" (cf. VAN DIJK & KINTSCH:1983, p.1).

Entretanto, sobretudo nos Estados Unidos, a tradição de estudo do discurso, gerada pelos estruturalistas, tinha perdido um pouco da sua força. Com efeito, até aos anos 70, a linguística americana, seguindo predominantemente o paradigma generativo-transformacional, não ultrapassa, nos seus estudos, os limites da frase, considerada em si mesma, independentemente do contexto ou do texto em que se possa inserir. O interesse pelo estudo do discurso restringe-se a algumas correntes linguísticas menores, cuja finalidade principal consiste em desenvolver métodos de análise do discurso para fazer a descrição de línguas indígenas (cf. VAN DIJK & KINTSCH:1983, p.2).

Contudo, na Europa, o panorama era um pouco diferente. Os linguistas europeus, sobretudo ingleses e alemães, tinham permanecido ligados à tradição estruturalista, menos respeitadora das fronteiras linguísticas, em geral, e dos limites da frase, em particular. A base das suas teorias era o princípio de que qualquer gramática devia também ser capaz de explicar as estruturas linguísticas sistemáticas de textos inteiros, o que faria delas verdadeiras gramáticas do texto. Apesar de tudo, estas mantiveram-se ainda bastante próximas do paradigma generativo (cf. VAN DIJK & KINTSCH:1983, p.2).

Em consequência desta orientação original, é precisamente na Europa que se vão instaurar as bases de uma evolução notável, no que diz respeito ao estudo do discurso em geral, que acabará, mais tarde, por se comunicar também aos Estados Unidos. Esse movimento iria ao encontro da própria evolução da linguística americana, que, a partir de certa altura, recuperou o interesse pela análise gramatical dependente do texto e do contexto (cf. VAN DIJK & KINTSCH:1983, p.2).

Uma das características essenciais desta tendência para a análise do discurso é a adopção deste objecto científico - que é o discurso - por várias disciplinas, nomeadamente as Ciências Sociais.

O estudo do discurso tornou-se particularmente importante quando se reconheceu, perto do início dos anos 70, que os estudos sobre a linguagem não deviam restringir-se à análise gramatical de sistemas linguísticos ideais ou abstractos, mas antes ocupar-se também do uso real da linguagem num contexto social (cf. VAN DIJK & KINTSCH:1983, p.2).

Esta tendência deu origem a trabalhos bastante conhecidos. No domínio da Linguística, podemos citar os trabalhos consagrados ao estudo das variações da utilização da linguagem em função de factores sociais, ao estudo das várias formas de utilização social da linguagem (nomeadamente a utilização social do discurso narrativo, analisada por Labov). No domínio da Antropologia e da Etnografia, podemos mencionar o estudo de acontecimentos comunicativos em várias culturas, que substitui o tradicional estudo dos mitos e dos contos dos povos ditos primitivos. No domínio da Micro-sociologia, convém referir os trabalhos sobre a interacção conversacional.

Esta tendência gerou ainda um interesse cada vez maior pela interdisciplinaridade e vai também afectar as investigações no domínio da

Psicologia da Linguagem. Com efeito, se, no decurso dos anos 60, esta disciplina científica se interessava mais pelo estudo da sintaxe e, um pouco mais tarde, pelo estudo da semântica das frases isoladas, seguindo a tendência geral, ela começou a interessar-se pela análise do discurso.

Estudos feitos sobre a memória semântica vão conduzir à utilização de materiais discursivos (textos) e também à elaboração dos primeiros elementos de um modelo da compreensão do discurso. Podemos situar os primeiros trabalhos de Kintsch e Van Dijk nesta fase da evolução dos estudos em Psicologia.

Paralelamente, desenvolvem-se estudos sobre a "inteligência artificial", que tomam como base a teoria do *schéma* de Bartlett e que conduzem à elaboração de programas de computador destinados ao tratamento automático de textos (VAN DIJK & KINTSCH:1983):

(...) Crucial to this research was the modeling of world knowledge necessary for the understanding of stories, for example. Thus, Bartlett's notion of schema was taken up again in a more explicit fashion under such labels as 'schema', 'scenario', 'frame', and 'script,' in understanding and other complex cognitive tasks (Schank & Colby, 1973; Minsky, 1975; Bobrow & Collins, 1975; Norman & Rumelhart, 1975; Schank & Abelson, 1977). (p.3)

A afirmação da Psicologia Cognitiva como disciplina autónoma ao longo dos anos 80 reforça a importância científica atribuída ao estudo interdisciplinar do discurso. Este interesse conduziu ao aparecimento de numerosas publicações (livros e artigos), à fundação de duas revistas especializadas (*Discourse Processing*, em 1978, e *Text*, em 1981) e à organização de reuniões científicas sobre este tema. A interdisciplinaridade estabelece-se entre disciplinas como a Linguística, a Psicologia, a Etnografia e a Micro-sociologia (cf. VAN DIJK & KINTSCH:1983, p.4).

É precisamente neste quadro de análise interdisciplinar do discurso que se inscrevem os trabalhos de Kintsch e Van Dijk (o primeiro psicólogo e o segundo linguista), que conduziram à definição do seu modelo de tratamento cognitivo do discurso, nomeadamente da narrativa, tomado como referência teórica para esta tese.

Na obra em que se integra esta síntese dos estudos relativos à análise do discurso (VAN DIJK & KINTSCH:1983), os dois autores situam os seus trabalhos em relação a este movimento científico geral:

In our initial work on cognitive models for discourse comprehension (Kintsch & van Dijk, 1975, 1978; van Dijk & Kintsch, 1978) we attempted to integrate several proposals from these earlier approaches to discourse, in particular from our own work in these areas. Thus, the general memory model was developed from previous work on semantic memory (Kintsch, 1970, 1972), whereas the various textual structures, such as local and global coherence, macrostructures, and superstructure, were analyzed for their role in processing in terms of earlier textlinguistic works (van Dijk, 1972, 1977a) and its influence in psychology (Kintsch, 1974).

Although this interdisciplinarily inspired model of discourse comprehension has been steadily extended and refined over the past years, both by ourselves and, often independently and into other directions, by others (....), the model presented in this book should be considered both as a further extension of this earlier work as well as a new direction in the cognitive modeling of discourse processing. Whereas our earlier model could still be characterized as predominantly *structural*, we now propose a more dynamic, process-oriented, on-line model, an approach we want to call *strategical*. (p.4)

Em seguida, vamos analisar não só a primeira versão - mais estrutural - do modelo, mas também a sua última versão (até ao momento), que os autores consideram como mais propriamente estratégica, procurando compará-las entre elas, a fim de isolar os elementos que interessam no contexto desta tese.

2.2. A compreensão

2.2.1. As diferentes versões do modelo de compreensão do discurso de Kintsch e Van Dijk

Para a caracterização da primeira versão do modelo de Kintsch e Van Dijk, tomamos como referência vários textos que foram produzidos à medida que os dois autores procediam à sua elaboração (cf. KINTSCH:1974 e 1977; KINTSCH & VAN DIJK:1975 e 1984; VAN DIJK:1973, 1977 e 1984; VAN DIJK & KINTSCH:1978), uns publicados nessa altura e outros publicados e traduzidos mais tarde. A importância destes textos revela-se no facto de eles terem sido considerados como "clássicos" neste género de literatura científica.

Para a caracterização da versão mais tardia, vamos utilizar essencialmente a obra que nos forneceu as indicações para a contextualização dos seus trabalhos e que já foi aqui referida (VAN DIJK & KINTSCH:1983).

2.2.1.1. Os primeiros estádios do modelo da compreensão do discurso

Compreender uma narrativa consiste em construir uma representação mental desta (cf. FAYOL:1985, Capítulo IX).

Ainda que se tenha criticado muito o *schéma*, este parece ter um papel muito importante a desempenhar na compreensão da narrativa. Ele parece ser um modelo ideal de estruturação da informação recolhida na narrativa, tendo em conta as restrições inerentes às capacidades limitadas de

tratamento da informação dos seres humanos e as tradições culturais que exercem a sua influência sobre eles desde a infância.

Em suma, a compreensão de um texto pressupõe a existência prévia de uma estrutura que permita ao leitor apreender os elementos importantes no texto que está a tratar. Essa estrutura, geralmente chamada *schéma*, comporta várias categorias apresentadas sob a forma de lugares vazios, sequencialmente ordenados segundo uma ordem canónica. Ela é preenchida à medida que o tratamento do texto se processa e gera expectativas em relação ao que se vai seguir.

Paralelamente a esta compreensão do texto, descendente (dado que ela vai do *schéma* ao texto), existe também uma compreensão ascendente, que vai do texto ao *schéma* (pois o leitor não pode preencher os espaços vazios correspondentes às várias categorias sem ter antes feito uma análise sumária do texto, processo esse que lhe permite colocar cada informação recolhida no lugar que lhe compete).

Portanto, a compreensão resulta da interacção entre o tratamento descendente e o tratamento ascendente do mesmo texto, um mecanismo cujo funcionamento desconhecemos, pelo menos para já.

Kintsch e Van Dijk ocuparam-se do estudo dos mecanismos de compreensão dos textos, nomeadamente das narrativas (KINTSCH & VAN DIJK:1975).

Segundo eles, dado que o texto (qualquer que ele seja) não pode ser reduzido à soma das frases que o compõem, é necessário que exista uma estrutura de conjunto que lhe confira unidade. Esta macroestrutura global corresponde ao *schéma*, de que já falámos (KINTSCH & VAN DIJK:1975).

Estas observações constituem os primeiros elementos de um modelo muito complexo, cuja natureza e implicações vamos analisar em seguida.

Já vimos acima que podemos situar os primeiros trabalhos de Kintsch e Van Dijk na fase da evolução dos estudos de Psicologia em que investigações sobre a memória semântica vão conduzir à utilização de materiais discursivos (textos) e também à elaboração de um modelo de compreensão do discurso. Logicamente, estes estudos ocupam-se da representação do sentido na memória, esquecendo as diferenças individuais e tendo em conta exclusivamente a representação psicológica do sentido.

A) Microestrutura e superfície textual

Num estudo referente a este domínio (KINTSCH:1974), Walter Kintsch sublinha o facto de uma parte importante desta representação do sentido ser constituída por conceitos ("word concepts"), entidades abstractas que podem ser representadas na superfície textual por palavras isoladas ou por frases inteiras. Para cada conceito, existe uma descrição lexical que especifica o seu significado e o seu uso. Estas descrições lexicais podem conter informações sensoriais ou motoras e ainda informação de natureza linguística, que corresponde às relações que se podem estabelecer entre o conceito descrito e outros conceitos (cf. KINTSCH:1974, p.10).

Mas é ainda necessário ter em conta o facto da memória semântica conter também elementos que correspondem a conceitos para os quais não existe uma palavra específica e outros que correspondem a tópicos gerais do conhecimento e que têm também uma descrição semântica.

Sobre a natureza destes conceitos, o autor fornece algumas informações suplementares (KINTSCH:1974):

Word concepts appear in semantic memory in two ways: as lexical entries (word-concept types) and as descriptors of other terms in semantic memory (word-concept tokens). Thus, there will be a lexical

entry PIANO, describing what a person knows about this word concept (...), but PIANO will also be used as a token, that is, as a descriptor in many other lexical entries, such as MUSICAL INSTRUMENTS, MUSICIANS, and BARTOK, to name but a few. The token PIANO will also appear as a component of other items in both semantic and episodic memory, not just the lexicon, whenever a memory unit involves PIANO. A token is understood by relating to its type, which makes available all the information about its meaning and use that is stored with the word-concept type. (p.10)

Kintsch recorda ainda que o sentido de uma palavra depende também do contexto em que esta se insere.

Tal como as palavras, os textos têm uma representação semântica, semelhante à dos "word-concept tokens" (KINTSCH:1974):

(...) Texts are represented by word-concept tokens. Understanding a text involves understanding the word-concept tokens (by accessing the word-concept types) and their interrelations (by analyzing the structure of the text). Understanding a text, therefore, consists in assimilating it with one's general store of knowledge which is not the same, of course, as making it a permanent part thereof. Since every person's knowledge and experience is somewhat different from every other's, it follows as a corollary of this claim that the way in which different people understand the same text may not always be the same, just as it may not be quite what the transmitter of the message had originally intended. (...) (p.11)

Estas diferentes interpretações, de que se fala acima, resultam quer de omissões da parte do receptor do texto, quer de más interpretações, quer do facto de os "word-concept tokens" do texto serem os mesmos, mas podendo referir-se a diferentes conceitos ("word-concepts"), quer ainda do facto do texto em si poder não corresponder totalmente às intenções do seu produtor.

A compreensão do texto faz-se a diferentes níveis: o nível das ideias, que corresponde à "base de texto"; o nível linguístico, que compreende as palavras e as frases e ainda a sua descrição sintáctica; finalmente, o nível

mais elementar das expressões fonéticas ou grafêmicas, que dão corpo ao texto, oral ou escrito.

A base semântica do texto é constituída por uma lista ordenada de proposições, compostas por items lexicais que são os predicados e os argumentos. Cada proposição compreende um predicado e vários argumentos.

Podemos acrescentar a isto que, segundo Van Dijk (cf. VAN DIJK:1984), estes argumentos podem ser tornados mais precisos por quantificadores e que as proposições podem ser modalizadas por diferentes tipos de operadores e ainda transformadas por vários conectores para formar proposições complexas.

Cada um dos elementos que constituem as proposições é interpretado de uma maneira diferente: os predicados são interpretados como propriedades ou relações; os argumentos, como indivíduos; os operadores modais, em termos de "mundos possíveis".

Por seu lado, Kintsch (KINTSCH:1974) considera que o lugar do predicado - que é o elemento central da proposição - pode ser ocupado por várias categorias gramaticais: verbos (como, por exemplo, na frase: "John *sleeps*."); substantivos (como na frase: "A robin is a *bird*."); adjetivos (como na frase: "The man is *sick*."); conjunções (como na frase: "*If* Mary trusts John, she is a fool.").

As proposições que compõem a base semântica do texto podem ser convencionalmente representadas respeitando certas regras: devem ser fechadas em parênteses; deve-se escrever sempre o predicado em primeiro lugar; os termos que compõem cada proposição devem ser separados por vírgulas. A notação feita deve ter em conta a ordem das proposições, que não é arbitrária.

A base de texto deve ser constituída de tal modo que se possa, a qualquer momento, derivar da sequência de proposições que a constitui um discurso em linguagem natural. Esta base de texto assim constituída, sofre várias transformações antes de ser posta em palavras. Eis porque o mesmo texto pode ter várias paráfrases. Essas paráfrases terão bases de texto equivalentes.

A base de texto descrita anteriormente será mais tarde designada pelo termo *microestrutura* (KINTSCH & VAN DIJK:1984). Este termo designa uma base de texto abstracta, composta por proposições retiradas da superfície textual, ligadas entre elas por um mecanismo de coerência referencial e constituindo uma hierarquia no topo da qual se encontra a proposição superordenada, cujo estatuto parece ser diferente do de todas as outras proposições.

Nos casos em que a coerência não pode ser assegurada por outros meios, é preciso recorrer à inferência, baseada em conhecimentos gerais ou de ordem contextual.

Por conseguinte, podemos falar de *base de texto implícita*, que corresponde ao discurso real, em que se deixam implícitos os detalhes que o receptor do texto supostamente conhece, e de *base de texto explícita*, que inclui todos os elementos da base de texto implícita mais todas as proposições necessárias ao estabelecimento da coerência formal.

B) Macroestrutura

O princípio segundo o qual a sequência de proposições que constituem a base de texto está organizada numa hierarquia encontra-se na base da definição de um outro tipo de estrutura do discurso: as *macroestruturas*.

Segundo Van Dijk (VAN DIJK:1984), elas correspondem a níveis globais de descrição que ultrapassam a estrutura semântica linear dos discursos, isto é, o conjunto das microestruturas, ainda que a sua significação dependa da significação das proposições da base de texto explícita e da sua referência e também das relações entre estas proposições. Além disso, elas são explícitas e devem satisfazer as condições normais da coerência linear. Pode haver vários níveis de macroestruturas no mesmo discurso, hierarquicamente organizadas.

Num outro trabalho (KINTSCH & VAN DIJK:1984), é especificado que a macroestrutura no topo desta hierarquia corresponde ao *tópico* do discurso, um todo significativo que se sobrepõe à coerência local (associada à constituição da base de texto) e que é responsável pela instauração de uma coerência global.

Esta macroestrutura (tal como as outras) compõe-se de macroproposições, que podem coincidir com proposições do discurso ou corresponder a sequências de proposições. Estas macroproposições são construídas a partir da base de texto através de regras de projecção semântica, que utilizam as proposições da microestrutura para construir as macroproposições que constituem a macroestrutura. Estas regras de projecção semântica, designadas pelo termo *macro-regras*, podem ser aplicadas de forma recursiva a sequências de proposições. Isto significa (VAN DIJK:1984) que elas podem funcionar a vários níveis, gerando macroproposições cada vez mais globais, que correspondem a macroestruturas de macroestruturas. Isto significa ainda que o mesmo texto pode ter várias macroestruturas, situadas em níveis diferentes da hierarquia organizacional do texto.

Além disso, qualquer macroestrutura de um texto deve ser sempre implicada pela microestrutura explicitada (base de texto explícita) a partir da qual ela foi construída, isto é, deve haver uma relação directa entre esses dois elementos.

Fala-se de três tipos de *macro-regras*:

- *supressão*: "(...) Chaque proposition qui n'est pas une condition d'interprétation, ni directe, ni indirecte, d'une proposition subséquente, peut être supprimée." (KINTSCH & VAN DIJK:1984, p.90);

- *generalização*: "(...) Chaque séquence de propositions peut être remplacée par la proposition générale dénotant un ensemble immédiatement superordonné." (KINTSCH & VAN DIJK:1984, p.90).

- *construção*: "(...) Chaque séquence de propositions peut être remplacée par une proposition dénotant un fait global auquel les faits dénotés par les propositions de la microstructure sont des conditions, des composants, ou des conséquences normales." (KINTSCH & VAN DIJK:1984, p.90).

Estas macro-regras são aplicadas sob o controlo de uma outra estrutura do discurso chamada *superestrutura* (de que falaremos mais tarde) e que fazem apelo a itens de informação geral ou ao nosso conhecimento do mundo.

A estas definições, podemos ainda acrescentar algumas precisões (VAN DIJK:1984).

Assim, no que diz respeito à supressão, Van Dijk faz notar que esta não tem condições de aplicação muito precisas. Ela conduz ao desaparecimento de toda a informação não pertinente, isto é, de todas as proposições que não são necessárias à interpretação de outras proposições ou que não determinam a interpretação de outras proposições que podem ser suprimidas na base de texto. Além disso, a aplicação desta macro-regra

pressupõe que se estabeleceram previamente as macroestruturas das partes anteriores da sequência.

No que diz respeito à generalização, Van Dijk faz notar que esta opera não só sobre proposições isoladas, mas também sobre sequências de proposições, e ainda que a sua acção é condicionada por certas restrições que impõem a selecção do conceito imediatamente superordenado, para não conduzir a um excesso de generalização, o qual destruiria a informação.

Em relação à construção, o autor comenta (VAN DIJK:1984):

(...) Elle organise la micro-information en combinant des séquences de propositions qui fonctionnent comme une seule unité à un macroniveau: elle réduit l'information autrement qu'en la supprimant simplement et elle introduit une information 'nouvelle' au macroniveau; cette information est nouvelle dans le sens où elle n'appartient pas à la base de texte et où elle n'est pas impliquée par des propositions de la base de texte. (p.63)

Van Dijk fala ainda de uma quarta macro-regra, designada pelo termo *integração* e definida do seguinte modo: "(...) toute l'information détaillée peut être supprimée si elle a été intégrée d'une manière ou d'une autre, à une autre proposition du discours (...)." (VAN DIJK:1984, p.60).

Vamos omiti-la neste trabalho, porque ela se confunde facilmente com a construção, como o próprio autor faz notar (construção e a integração distinguem-se entre si, porque a primeira não tem proposições de entrada: ela substitui directamente uma sequência de proposições por uma macroproposição).

Como podemos aplicar estas macroestruturas à compreensão do discurso?

Neste estudo (VAN DIJK:1984), Van Dijk põe a hipótese de os elementos morfo-fonológicos e sintácticos da estrutura de superfície do texto serem armazenados na memória a curto termo apenas com a finalidade de

produzir uma sequência de proposições. Contudo, são armazenados apenas alguns elementos desta estrutura de superfície: por exemplo, as propriedades estilísticas gerais, tais como o comprimento e a complexidade das frases, a utilização de certas palavras ou de certos sintagmas particulares e certas transformações específicas.

Este autor acrescenta que a compreensão do discurso é mais propriamente o resultado da conjugação do funcionamento de um conjunto de estratégias probabilísticas, formuladas para fazer a interpretação global de um discurso, e da utilização de certos elementos: as macro-regras. A escolha das macroestruturas pertinentes para o discurso em questão é facilitada: por indícios explícitos presentes no discurso (por exemplo, títulos, resumos iniciais, declarações de conteúdo/informação); por indícios suplementares que indicam a importância relativa de certas proposições; pela utilização do itálico e dos caracteres carregados, que assinalam as informações importantes; ainda pelo comprimento relativo, pela complexidade e pelo grau de completamento de certas partes do discurso; por indícios contextuais; pelo conhecimento da situação geral de comunicação.

Recordamos que estas estratégias globais de compreensão - comuns a todos os indivíduos - são completadas por estratégias individuais, que podem influenciar a aprendizagem feita a partir do discurso.

O tratamento do discurso a vários níveis está associado à instauração de uma coerência global que depende do conhecimento convencional do mundo representado pelos *quadros de conhecimentos* que Van Dijk define do seguinte modo (VAN DIJK:1984):

(...) des représentations de connaissances sur le 'monde' qui nous permettent de réaliser des actes cognitifs fondamentaux tels que percevoir, agir, et comprendre le langage. A un niveau plus élevé, le

contenu d'un cadre est fixé, mais son niveau terminal inférieur peut être accommodé aux propriétés de l'information d'entrée. (...) Des cadres peuvent être considérés comme des réseaux conceptuels qui contiennent des pointeurs vers d'autres cadres. (...) (p.67)

Estes "quadros de conhecimentos" misturam dados estáticos e dados dinâmicos e apresentam propriedades bem definidas (VAN DIJK:1984):

Nous proposons que les cadres définissent des unités ou des groupes de concepts qui ne sont pas essentiellement, mais *typiquement* reliés. (...) Ils dénotent généralement certains déroulements normaux d'événements ou d'actions impliquant plusieurs objets, personnes, propriétés, relations et faits. Ces types de denotata, ou valeurs, de cadres seront appelés *épisodes*. C'est dans ce sens que les cadres sont des principes d'organisation de niveau supérieur. Ils unifient, à différents niveaux de représentation, des concepts de divers types en respectant les contraintes de typicalité et de normalité. Formellement, cela signifie que les épisodes possèdent les propriétés qui sont spécifiées par le cadre dans la plupart des mondes possibles compatibles avec le monde possible réel. (p.70-71)

Devido à sua complexidade, estes "quadros de conhecimentos" constituem também unidades de conhecimentos convencionais em relação às quais podemos criar expectativas comuns e organizar interações.

A organização da informação no interior de um "quadro de conhecimentos" é assegurada por elementos tais como as macro-regras: elas definem o nível dos constituintes e as sub-unidades de cada quadro. O nível mais elevado de um quadro corresponde ao conceito que o identifica e que define o seu conteúdo essencial (cf. VAN DIJK:1984, p.72).

Esta forma de estruturação dos conhecimentos no interior do quadro apresenta a vantagem de permitir activar apenas a parte deste que é pertinente em relação à estrutura de base do texto em questão ou à evolução dos acontecimentos a tratar. O quadro global só será activado quando o conceito que o traduz globalmente for o tópico do discurso.

Sobre esta noção, Van Dijk escreve ainda (VAN DIJK:1984):

De cette discussion informelle sur le statut, la structure et le fonctionnement des cadres, il ressort que les cadres et les macrostructures sont des notions très proches mais entièrement différentes. Toutes deux organisent l'information sémantique complexe. Les cadres, cependant, sont conventionnels et généraux. La plupart des membres d'une société ou d'une culture ont approximativement le même ensemble de cadres. Les macrostructures n'ont pas cette caractéristique. Elles sont une information ad hoc, elles correspondent au contenu global particulier d'un discours particulier. Seules les macrorègles sont générales, en tant que principes cognitifs d'organisation et de réduction de toutes sortes d'informations sémantiques, qu'il s'agisse des connaissances conventionnelles contenues dans un cadre ou de la structure de signification véhiculée par un discours particulier. (p.72)

É preciso ainda assinalar que as macroestruturas podem ser também aplicadas a outras tarefas cognitivas, para além da compreensão do discurso. Podemos citar como exemplos: o pensamento, a resolução de problemas, a interação social e a percepção visual.

Estes domínios cognitivos aproximam-se uns dos outros, porque todos eles implicam a organização e a redução de quantidades consideráveis de informação muito complexa através da utilização de meios adequados, operações sem as quais o tratamento da informação (armazenagem, controlo e recuperação) seria impossível (cf. VAN DIJK:1984, p.81-82).

Além disso, em todos estes domínios cognitivos, o papel das macroestruturas consiste em deixar passar apenas uma parte da informação tratada, primeiro para a memória a curto prazo, em seguida para a memória episódica. Este macrotratamento apresenta-se sob formas diferentes segundo o campo ao qual se aplica.

No caso específico da percepção visual, existem também macro-regras que ajudam a interpretar, armazenar e reconhecer a informação pertinente contida num grande número de desenhos ou de cenas complexas e que conduzem a uma compreensão visual esquemática. Do mesmo modo,

podemos falar de "quadros de conhecimentos" aplicados a este domínio, que, supostamente, desempenham um papel semelhante àquele que lhes é atribuído no âmbito da compreensão do discurso (cf. VAN DIJK:1984, p.82).

As macroestruturas estão também ligadas a noções como as de *schéma* e *plan*, correntemente utilizadas em Psicologia e no âmbito dos estudos sobre a "inteligência artificial". Podemos distinguir outros tipos de estruturas esquemáticas do discurso tais como, por exemplo, as superestruturas narrativas.

Neste momento, podemos introduzir a noção de *coerência do discurso*, ligada ao processo de interpretação das frases que o compõem.

Com efeito, a interpretação das frases de um discurso ou de um fragmento de discurso deve ser feita de modo relativo, em função da interpretação dada a outras frases, sobretudo às que vêm primeiro.

Podemos falar de *coerência linear* e de *coerência global*.

A coerência linear - que se instaura a nível local - compõe-se de relações geralmente expressas na superfície textual através de conectores. Ela é assegurada através de vários meios: de modo implícito, através das relações existentes entre os factos denotados pelas proposições de que o discurso se compõe; de modo explícito, em termos de condições, de componentes ou de consequências possíveis, prováveis ou necessárias. Ela pode também ser estabelecida em termos de referência, quando duas expressões remetem para os mesmos factos, as mesmas propriedades ou ainda os mesmos indivíduos.

Esta coerência linear está também dependente de uma coerência global, definida pelas macroestruturas do discurso (como vimos acima) e correspondendo a um conjunto de relações que existem entre os factos denotados pelo texto que determinam o tema do discurso.

C) Superestrutura

Subjacente a cada discurso, existe também uma superestrutura, caracterizada por um conjunto de categorias típicas e também por um conjunto de regras, por vezes recursivas, de formação e de transformação, que definem a ordem canónica e a ordem possível das categorias.

A superestrutura faz apelo a itens de informação geral ou ao nosso conhecimento do mundo, desempenha um papel fundamental na compreensão do discurso e trabalha em colaboração com as macro-regras, dado que estas actuam sobre as proposições consideradas como pertinentes e que a superestrutura determina quais são as proposições pertinentes.

Uma das superestruturas mais conhecidas e mais convencionais é a da narrativa (VAN DIJK:1984):

Les superstructures narratives sont conventionnelles: les règles de production des récits appartiennent à notre connaissance générale de la langue et de la culture, connaissance que nous partageons avec les membres de la communauté à laquelle nous appartenons. Bien que les structures narratives puissent être exprimées en langage naturel, elles ne sont pas elles-mêmes linguistiques: le même récit peut être exprimé par des mots ou des images, par exemple. (p.65)

Esta superestrutura seria composta dos seguintes elementos, aqui referidos (cf. KINTSCH & VAN DIJK:1975):

- uma *situação inicial*, em que são descritos elementos tais como as características dos agentes da acção e também as características do lugar, do momento, das circunstâncias físicas e sócio-culturais da acção;
- a *complicação*, que corresponde a um acontecimento ou a uma sequência de acontecimentos que devem ser notórios e que vêm perturbar um estado inicial;

- a *reacção*, que corresponde às reacções do agente (ou dos agentes), subsequentes à complicação;

- a *avaliação*, que especifica as reacções do agente-narrador face a este episódio;

- finalmente, uma *moral*, que tira as consequências possíveis de toda a história.

Estes elementos correspondem a macro-categorias que dominam as sequências de proposições que compõem a narrativa.

Este modelo de representação dos textos foi utilizado por Kintsch e Van Dijk para a preparação de uma série de experiências, cuja finalidade era identificar e explicar os processos psicológicos ligados à compreensão, à memorização e à evocação de textos.

A análise dos resultados destas experiências demonstrou:

- que o indivíduo armazena na sua memória a macroestrutura do texto e que dela se serve quando precisa de o evocar ou resumir;

- que os protocolos resultantes da evocação compreendem mais pormenores que os resultantes da actividade de resumir, porque incluem, para além da macroestrutura, reconstruções e reproduções (literais) de partes da história;

- que o indivíduo aborda a narrativa tendo em mente uma estrutura narrativa e que uma parte da compreensão desta consiste em preencher as categorias vazias da estrutura, utilizando informações provenientes do texto;

- que o leitor constrói a macroestrutura do texto à medida que a sua leitura se processa.

Estas superestruturas projectam-se sobre as macroestruturas semânticas do discurso, atribuindo-lhes funções e papéis específicos. As

macroestruturas sobre as quais será projectada cada uma das categorias da superestrutura são escolhidas em função das suas propriedades específicas. Assim, para a Exposição, é necessária uma macroproposição que seja uma descrição de um estado ou de um processo, enquanto que, para a Complicação, é necessária uma macroproposição que corresponda a uma proposição de acção ou de acontecimento e que, para a Resolução, se deve procurar uma macroproposição que seja uma proposição de acção.

A propósito desta questão, Van Dijk escreve (VAN DIJK:1984):

(...) Il est clair que de telles contraintes ne peuvent être formulées qu'au macroniveau car les propositions individuelles d'un fragment de base de texte dominées par une RESOLUTION n'ont pas toutes besoin d'être des propositions d'action. Cependant, les macrorègles doivent fournir une proposition d'action. (p.66)

Para certas categorias narrativas, há restrições que se situam na fronteira entre a semântica e a pragmática. Por exemplo, a definição da Complicação de uma narrativa implica a selecção de acções ou de acontecimentos que sejam verdadeiramente importantes ou interessantes no contexto geral dessa narrativa.

A superestrutura convencional da narrativa caracteriza-se também por uma flexibilidade muito importante para a construção deste tipo de textos. A recursividade das macroestruturas associadas às diferentes categorias da superestrutura permite construir narrativas encaixadas noutras narrativas.

D) Descrição do funcionamento do modelo

Esta primeira versão do modelo de Kintsch e Van Dijk compreende várias etapas (KINTSCH & VAN DIJK:1984).

A *primeira etapa* corresponde à derivação de uma base de texto a partir da superfície textual. Sendo esta composta por proposições, é necessário que o indivíduo as identifique na superfície textual que tem diante de si. O tratamento da base de texto deve ser feito por blocos, devido às limitações da capacidade da memória de trabalho do indivíduo. Experiências feitas (Kinstch e Van Dijk citam os seguintes trabalhos: D. Aaronson & H. S. Scarborough, "Performance theories for sentence coding: some quantitative models", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16, 1977, 277-303; R. J. Jarvella, "Syntactic processing of connected speech", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10, 1971, 409-416) demonstram que as fronteiras das frases e dos sintagmas determinam a divisão do texto em blocos na memória a curto prazo. O produtor do discurso pode ajudar o receptor assinalando de qualquer modo as fronteiras dos blocos que este deve constituir.

O modelo prevê também meios para fazer a ligação entre os blocos já tratados e cada novo bloco: um tampão de memória a curto prazo, de dimensões limitadas, selecciona e armazena um certo número de proposições por cada bloco tratado e cada bloco que chega de novo deve ter qualquer coisa em comum com as proposições retidas na memória a curto prazo. Esta "coisa em comum" é um argumento que é partilhado por diversas proposições. No caso de este argumento em comum não existir, é preciso fazer uma pesquisa, que consome recursos cognitivos, para encontrar uma ligação entre o bloco que acaba de chegar e todas as proposições já retidas na memória a longo prazo (para o texto oral) ou então todas as proposições anteriores (para o texto escrito). Se, mesmo depois deste trabalho, essa ligação não for encontrada, é preciso fazer uma inferência, que acrescentará à base de texto uma ou várias proposições que farão a

ligação entre este novo bloco e as proposições já retidas. Pouco a pouco, uma parte das proposições já tratadas e retidas na memória a curto prazo passa à memória a longo prazo.

As proposições da base de texto são ordenadas em função da ordem das palavras que correspondem aos predicados existentes no texto.

A base de texto deve ser coerente, o que é assegurado:

- por uma coerência referencial, ligada ou à existência de argumentos comuns entre proposições ou à existência de uma proposição encaixada numa outra;

- pelas inferências, que entram em acção quando não é possível estabelecer uma coerência referencial;

- por uma coerência global dependente das macroestruturas e da superestrutura do discurso.

A *segunda etapa* deste processo corresponde à construção da macroestrutura, que Kintsch e Van Dijk descrevem do seguinte modo (KINTSCH & VAN DIJK:1984):

Les macro-opérateurs transforment les propositions d'une base de texte en un ensemble de macropropositions qui représentent l'essence du texte. Ils le font en supprimant ou en généralisant toutes les propositions qui sont soit non pertinentes, soit redondantes, et en construisant de nouvelles propositions qui sont inférées. 'Supprimer' ne signifie pas ici 'supprimer de la mémoire' mais 'supprimer de la macrostructure'. Ainsi, une proposition d'un texte donné - une microproposition - peut être supprimée de la macrostructure du texte mais, néanmoins, être stockée en mémoire et ensuite rappelée comme microproposition. (p.102)

A *terceira etapa* corresponde ao controlo da aplicação das macro-regras e dos macro-operadores feito através de um *schéma* que corresponde às finalidades do leitor e que determina que microproposições ou

generalizações de microproposições são pertinentes e, deste modo, que partes do texto constituirão a sua essência.

Sobre estas estruturas de controlo, os dois autores escrevem (KINTSCH & VAN DIJK:1984):

(...) Ces schémas spécifient à la fois les catégories schématiques des textes (par exemple, un compte rendu de recherche est supposé contenir une introduction, une méthode, des résultats et une discussion) aussi bien que l'information contenue dans chaque partie qui est pertinente pour la macrostructure (par exemple, l'introduction d'un compte-rendu de recherche doit préciser le but de l'étude). Les prédictions à propos de la macrostructure de tels textes exigent une compréhension minutieuse de la nature de leurs schémas. (...) (p.103)

2.2.1.2. A nova versão do modelo

Na sua obra datada de 1983 (VAN DIJK & KINTSCH:1983), estes dois autores fazem uma descrição cuidadosa da nova versão do seu modelo. Recordamos, neste contexto, que eles próprios sublinharam que a grande diferença entre os dois estádios de evolução do seu modelo corresponde ao facto de, no início, este ser mais propriamente *estrutural* e de, nesta nova versão, ele ter passado a ser essencialmente *estratégico*.

Podemos encontrar uma breve análise das propriedades gerais do modelo na obra acima referida.

A) Características gerais do modelo estratégico de compreensão do discurso

Segundo Kintsch e Van Dijk, a *primeira propriedade geral* que distingue a nova versão do seu modelo de outros modelos do mesmo género é o facto de ele não isolar os diferentes níveis de informação utilizados para construir a

compreensão de um texto. Pelo contrário, ele integra-os numa descrição em que uma das características principais é a interacção dos diferentes níveis.

A *segunda propriedade geral* desta nova versão do modelo corresponde ao facto de ele ser formulado em termos de graus de complexidade, em vez de ser formulado em termos de níveis (VAN DIJK & KINTSCH:1983):

(...) We go from the understanding of words, to the understanding of clauses in which these words have various functions, and then to complex sentences, sequences of sentences, and overall textual structures. But even so there is continual feedback between less complex and more complex units: Understanding the function of a word in a clause will depend on the functional structure of the clause as a whole, both at the syntactic and at the semantic level. (...) (p.10)

Esta propriedade geral define a natureza estratégica do modelo, baseada na interacção entre os diferentes tipos e níveis de informação utilizados na tarefa cognitiva de compreensão do discurso, o que permite ao indivíduo mover-se livremente, em qualquer momento do seu trabalho, entre estes diferentes níveis e passar de um a outro em função das suas necessidades.

Neste momento, torna-se necessário apresentar a definição do conceito de *estratégia* proposta por Kintsch e Van Dijk.

Segundo estes dois autores, as estratégias apresentam algumas características que definem a sua natureza específica. Antes de mais, os processos estratégicos opõem-se aos processos algorítmicos, que são regidos por regras. O que os distingue é o facto de os processos algorítmicos, mesmo que sejam complexos e longos, garantirem sempre o sucesso, desde que as regras que os regem sejam correctas e rigorosamente seguidas, enquanto que os processos estratégicos não garantem o sucesso nem conduzem a uma única representação do texto. Com efeito, as estratégias aplicadas correspondem a hipóteses de trabalho relativas à estrutura correcta e ao significado de um fragmento do texto e devem ser confirmadas durante a

continuação do seu processamento. Por outro lado, elas dependem não só das características do texto, mas também das características do indivíduo que procede ao seu tratamento (por exemplo, dos seus objectivos e do seu conhecimento do mundo) (cf. VAN DIJK & KINTSCH:1983, p.11).

As estratégias fazem parte dos nossos conhecimentos gerais e representam o nosso conhecimento processual sobre o processo cognitivo de compreensão do discurso, isto é, o nosso "know how" sobre uma actividade à qual recorreremos frequentemente na nossa vida quotidiana, nas circunstâncias mais diversas. Elas constituem um conjunto aberto. É necessário aprendê-las e reaprendê-las, antes de se poder utilizá-las automaticamente, mas cada novo tipo de discurso ou forma de comunicação pode exigir o desenvolvimento de novas estratégias.

Algumas destas estratégias, a que recorreremos frequentemente, são adquiridas muito cedo, como é o caso das que presidem à compreensão das palavras e das frases, enquanto que outras são adquiridas relativamente tarde (por exemplo, as estratégias que presidem à elaboração do resumo de um texto). Outras ainda só podem ser adquiridas com treino específico. É o caso, por exemplo, das estratégias que presidem à compreensão da estrutura de textos muito particulares como os artigos científicos (cf. VAN DIJK & KINTSCH:1983, p.11).

As estratégias são formalmente representadas como produções que têm lugar quando certas condições requeridas se verificam. Estas condições implicam a combinação de informações provenientes de diversas fontes.

Sobre a origem da noção de estratégia aplicada ao tratamento cognitivo do discurso, Kintsch e Van Dijk acrescentam um comentário que vale a pena transcrever (VAN DIJK & KINTSCH:1983):

The notion of comprehension strategy was introduced in 1970 by Bever in the context of sentence processing. Several other researches have employed the notion since then, but it did not receive the central role we would like to reserve for it in our model. Earlier notions of strategy were often restricted to particular levels, such as syntactic analysis. We would like to extend the notion, first of all, from the sentence level to the discourse level. Second, we want to use it for processing across several levels of the discourse input, as well as for both textual and contextual information, and for both external and internal information. (p.10)

No que diz respeito especificamente à compreensão de textos, a finalidade da estratégia global a utilizar - que pode ser, logicamente, decomposta em sub-estratégias com várias finalidades específicas - consiste em construir uma base de texto, que constitui uma representação semântica do discurso na memória episódica. Devido às características essenciais desta base de texto, descritas aquando da referência à primeira versão do modelo de Kintsch e Van Dik, as duas sub-estratégias principais conduzem ao estabelecimento de uma coerência local e global (cf. VAN DIJK & KINTSCH:1983, p.11).

A esta noção de base de texto - já aqui discutida -, os autores acrescentam a de *modelo de situação*, definida do seguinte modo:

(...) this is the cognitive representation of the events, actions, persons, and in general the situation, a text is about. Once again, there are historical precedents for such a notion (e.g., Johnson-Laird, 1980).

A situation model may incorporate previous experiences, and hence also previous textbases, regarding the same or similar situations. At the same time, the model may incorporate instantiations from more general knowledge from semantic memory about such situations. (...) (p.11-12)

Todo o processo de compreensão do discurso está subordinado a um sistema global de controlo, que garante a orientação de todas as estratégias para a produção de informação compatível com os objectivos globais da compreensão e que compreende toda a informação necessária ao tratamento

do discurso na memória a curto prazo, dado que não há espaço disponível para tudo isto no dispositivo que o faz.

Este sistema de controlo é alimentado por informação de carácter geral (relativa ao tipo de situação, ao tipo de discurso e aos objectivos globais dos produtores e receptores do discurso oral ou escrito), pela superestrutura e pela macroestrutura do texto e ainda por planos, no caso da produção.

A sua função consiste, entre outras coisas, em:

- supervisionar o processamento do texto na memória a curto prazo;
- activar conhecimentos semânticos gerais ou de natureza episódica a que seja necessário recorrer;
- fornecer informação de nível superior onde irão ser integrados os elementos da informação de nível inferior;
- coordenar as várias estratégias que for necessário utilizar;
- decidir que informação retida na memória a curto prazo deve ser removida para a memória episódica;
- activar os modelos de situação existentes na memória episódica, relevantes para o tratamento que se está a processar;
- guiar a procura de informação relevante na memória a longo prazo.

Finalmente, o modelo estratégico aqui discutido pressupõe a utilização de conhecimentos de vários tipos: conhecimentos episódicos, conhecimentos gerais e abstractos (presentes na memória semântica), e ainda muitos outros que não podemos definir na sua totalidade.

A mobilização rápida de todas essas diversas formas de conhecimentos, indispensável a uma boa compreensão feita em termos estratégicos, implica que eles disponham de uma determinada forma de organização:

(...) On the whole, we will assume that there *are* various forms of organization, but that these forms are more flexible than rigid frames or scripts. For our purposes, then, we will pay special attention to the

strategies of knowledge use. Instead of a more or less blind activation of all possible knowledge, in the understanding of a word, a clause, or the construction of a global theme, we assume that the use of knowledge is strategic, depending on the goals of the language user, the amount of available knowledge from text and context, the level of processing or the degree of coherence needed for comprehension, which are criteria for strategic knowledge use monitored by the control system. (...)

What has been said for knowledge is assumed to hold for other presupposed cognitive information, such as beliefs, opinions, and attitudes. Again, we do not propose any concrete representation models, but it is obvious that most discourse understanding will involve personal beliefs and evaluations. Without these, certain kinds of local and global coherence might not be established at all because they may presuppose personally held beliefs (...) or opinions. (...)" (p.13)

Este *modelo* compreende diversos *constituintes* que convém apresentar.

O primeiro destes *constituintes* é o *conjunto das estratégias proposicionais*, cujo principal objectivo é a *construção estratégica de proposições*. Estas são construídas a partir do reconhecimento do sentido das palavras, que depende da activação da memória semântica e da estrutura sintáctica das proposições gramaticais.

O segundo constituinte deste modelo é *um conjunto de estratégias cuja finalidade é o estabelecimento da coerência local*. Dado que a coerência local assenta no princípio de que as proposições denotam factos existentes num mundo possível e mantendo entre si vários tipos de relações, o estabelecimento estratégico da coerência local implica a procura de relações potenciais entre os factos denotados pelas proposições do texto em questão, trabalho esse que pode ser facilitado pela existência de referentes idênticos.

Podemos, assim, ligar este segundo constituinte do modelo à existência de um argumento comum entre proposições ligadas entre si a que se fazia referência na sua versão anterior.

Mas esta não é a única forma de procurar relações entre as proposições do texto. Outros elementos devem ser tidos em conta para a

realização deste trabalho: o ordenamento das proposições gramaticais, os conectores explícitos e ainda os conhecimentos armazenados na memória a longo prazo.

O estabelecimento da coerência realiza-se sob a alçada do sistema global de controlo, isto é sob o controlo de uma macroproposição. Na primeira versão do modelo, considerava-se que este trabalho só podia ser feito quando todas as proposições gramaticais ou frases a ligar entre si tivessem sido tratadas. Devido às suas características estratégicas, esta segunda versão do modelo pressupõe que os indivíduos estabelecem a coerência logo que possível.

O terceiro elemento do modelo é *um conjunto de macroestratégias*. A elas compete construir macroproposições a partir da sequência de proposições que compõe o texto. Estas macroproposições podem também ser ligadas entre si, constituindo sequências, a partir das quais, reaplicando as macro-regras, é possível construir novas macroproposições, como já vimos anteriormente. É deste modo que se constrói a macroestrutura do texto, a qual corresponde ao seu tema (cf. VAN DIJK & KINTSCH:1983, p.15).

Tal como acontecia na outra versão do modelo, também nesta o conjunto das macroestratégias é associado às macro-regras. Contudo, esta nova versão do modelo descreve-as de um modo ligeiramente diferente. Segundo os próprios autores (cf. VAN DIJK & KINTSCH:1983, p.15-16), na outra versão do modelo, as macro-regras eram apresentadas como entidades abstractas, enquanto que nesta versão, elas se caracterizam por uma dupla natureza, simultaneamente flexível e heurística. Isto significa, em termos práticos, que o receptor do discurso não esperará por ter lido (ou ouvido) todo o texto para pôr hipóteses sobre o assunto de que este trata e isso implica o recurso às macroestratégias. Este trabalho poderá ser feito logo a partir das

primeiras proposições do texto. Depois, apoiar-se-á em vários tipos de informação (fornecidos por elementos como títulos, conhecimentos acerca de possíveis acontecimentos ou acções que possam seguir-se aos já identificados e ainda pelo contexto) para confirmar ou alterar as suas hipóteses acerca do significado do texto.

Um outro elemento importante deste modelo é *um conjunto de estratégias esquemáticas*, dependentes de uma estrutura esquemática convencional (e, portanto, culturalmente variável), cuja principal finalidade consiste em organizar as macroproposições que constituem o conteúdo global do texto, em fornecer-lhes um quadro onde elas possam vir inserir-se.

Não vamos definir "superestrutura", porque já o fizemos antes. Contudo, será necessário fornecer algumas explicações sobre a natureza deste elemento e das estratégias que lhe estão associadas à luz desta nova versão do modelo.

Quando se afirma que a superestrutura do discurso é manipulada de uma forma estratégica, isto significa que o receptor do discurso a activará a partir da memória semântica logo que o contexto - ou o tipo de texto - lhe fornecer uma primeira pista. A partir desse momento (cf. VAN DIJK & KINTSCH:1983, p.16), esta estrutura (que corresponde, obviamente, ao *schéma*) poderá ser utilizada como um mecanismo de compreensão descendente para a selecção das macroproposições ou sequências de macroproposições que irão corresponder a cada categoria da superestrutura e estabelecer algumas restrições relativamente ao significado global da base de texto e mesmo aos significados locais.

Os elementos essenciais, acabados de referir, são completados por outros elementos, menos importantes deste ponto de vista específico, mas significativos para o conjunto do modelo.

É este o caso:

- das estratégias estilísticas, cuja utilização para fins de compreensão pressupõe que o receptor do discurso tem a capacidade de interpretar as marcas estilísticas do discurso, para daí inferir quer propriedades do produtor do discurso, quer propriedades do contexto social em questão para a situação de comunicação que este discurso específico representa; estas estratégias permitem fazer escolhas estratégicas entre várias maneiras diferentes de dizer mais ou menos a mesma coisa, sempre sob o controlo do tipo de texto e do contexto (caracterizado por elementos como o tipo de situação, o grau de informalidade, as categorias de participantes no discurso e os objectivos globais) (cf. VAN DIJK & KINTSCH:1983, p.17);

- as estratégias retóricas, associadas a certos elementos do discurso, nomeadamente as figuras do discurso; a sua finalidade consiste em assegurar a eficácia do discurso e da interacção comunicativa, o que lhes confere de imediato uma natureza estratégica, uma vez que elas só são utilizadas quando se sente a necessidade de melhorar o discurso, para facilitar a consecução dos objectivos propostos; deste modo, elas ajudam a construir a representação semântica do discurso (cf. VAN DIJK & KINTSCH:1983, p.18).

Os autores fazem ainda referência a outros tipos de estratégias, que não são tão importantes neste contexto: estratégias especificamente destinadas ao tratamento dos elementos não-verbais da interacção (por exemplo, os gestos, as expressões do rosto, o grau de proximidade entre os interlocutores, a posição do corpo) e as estratégias conversacionais, directamente ligadas ao sistema alternativo de tomada da palavra, que são importantes sobretudo na comunicação oral de tipo diádico.

Quando nos ocuparmos da explicação da produção dada por este modelo, faremos referência a outras estratégias especificamente destinadas à produção do discurso.

B) Microestrutura, superfície textual e coerência local

No que diz respeito à microestrutura e à superfície textual, a nova versão do modelo de compreensão do discurso de Van Dijk e Kintsch preocupa-se sobretudo com a questão do estabelecimento da coerência local.

Quando abordam este assunto na obra que temos estado a referir (cf. VAN DIJK & KINTSCH:1983, Capítulo 5), os dois autores começam por sublinhar o facto de o conceito de *coerência* interessar também outros domínios científicos como, por exemplo, a Linguística, nomeadamente a Linguística Textual.

Eles fazem ainda a distinção entre vários tipos de coerência:

- uma *coerência sintáctica*, que se refere aos meios sintácticos destinados a exprimir a coerência semântica e ligada, por exemplo, à utilização de pronomes e da nominalização;

- uma *coerência estilística*, ligada à utilização de um mesmo registo estilístico para o conjunto do discurso, que vai afectar elementos discursivos como, por exemplo, a escolha do léxico, a complexidade das frases, o seu comprimento;

- uma *coerência pragmática*, que se refere à noção de discurso enquanto sequência de actos de fala condicionalmente ligados uns aos outros e que devem satisfazer as mesmas condições de adequação a um certo contexto pragmático;

- finalmente, uma *coerência semântica*, mais complexa que as outras, sobre a qual os dois autores se vão debruçar longamente, embora com certas restrições: "Here we shall discuss only conditional (including temporal) and functional semantic coherence. There may be other semantic coherence types, such as those establishing the same perspective (...), the same 'level of description' or 'degree of specificity' (...)." (VAN DIJK & KINTSCH:1983, p.149-150).

Como já vimos - quando fizemos referência à microestrutura e à superfície textual na primeira versão deste modelo -, a coerência semântica deve ser estabelecida a dois níveis: a nível local, através das ligações contruídas entre proposições ou sequências de proposições, e a nível global, sob o controlo da macroestrutura do texto.

A estas informações acrescenta-se, nesta obra (cf. VAN DIJK & KINTSCH:1983, p.150), que a coerência local está ligada a uma propriedade do discurso, a qual pressupõe que uma sequência de frases é coerente quando estas denotam factos existentes nalgum "mundo possível", relacionados entre si. O facto de existirem relações entre os factos denotados pelas diferentes frases implica, geralmente, que os elementos definidores desses factos (predicados, participantes e circunstâncias) estejam também relacionados entre si.

As relações que se estabelecem entre as frases, em função da coerência semântica, podem ser de vários tipos:

- condicionais, quando houver factos que sejam uma condição ou consequência possível, provável ou necessária de outros factos;
- funcionais, quando se pretende sublinhar o significado dessas relações; no interior desta segunda categoria fala-se ainda de relações

intensionais (baseadas no sentido) e de relações extensionais (relacionadas com os referentes). ¹¹

Estas duas formas de coerência semântica local baseiam-se em informação textual e em informação cognitiva ligada a elementos tais como o conhecimento do mundo ou o conteúdo das memórias episódicas, o que leva os autores a reformular a definição de coerência.

Na sua versão mais geral e abstracta, esta corresponderia às relações entre as proposições expressas pelas frases do discurso, estabelecidas em função de um "mundo possível" (ou vários "mundos possíveis") e de conhecimentos de natureza cognitiva. No âmbito de um modelo cognitivo, convém reforçar as relações entre a coerência e factores de ordem cultural, que se manifestam através dos conteúdos da memória de quem trata o discurso: "(...) The first kind of coherence would then be general and objective and the second kind (inter)subjective. Natural discourse in real communicative situations will be produced, understood, and accepted as coherent related to the latter, (inter)subjective, conditions of coherence." (VAN DIJK & KINTSCH:1983, p.150).

Contudo, apesar das suas relações com elementos de carácter cultural, esta coerência não é arbitrária: "(...) This does not mean that coherence is arbitrary: Even in the establishment of personally or socially varying coherence in discourse, there are general properties that remain constant. Thus, coherence will always involve relations between denoted facts and relations between denoted fact elements." (VAN DIJK & KINTSCH:1983, p.150).

Os autores terminam esta digressão por um comentário que insere o conceito de coerência global neste contexto:

¹¹ Cf. REIS & LOPES:1991, p.196-197.

"(...) local coherence is to be further defined relative to the global coherence of the discourse. The set of discourse referents will be ordered relative to some central referents such as persons or objects, the set of predicates will be organized according to some major predicates such as macroactions or macroevents, properties of the individual will add up to some global property, and so on. Similarly, sequences of actions or events will have global goals and global motivations. And, finally, there will be some unity of time, place, and possible world for these events and actions and their participating individuals. This is all to be formulated in terms of macropropositions (...)." (p.151)

No contexto de um modelo cognitivo do discurso, é preciso definir a coerência local em termos de relações abstractas entre frases ou entre proposições, mas também é necessário explicitar as suas condições de estabelecimento em termos de recursos de memória e de mecanismos implicados nesta tarefa e ainda de estratégias utilizadas para manipular a informação na construção da coerência textual.

Alguns dos elementos da versão precedente do modelo mantêm-se. Os dois autores continuam a considerar que as frases da superfície textual são tratadas e interpretadas como unidades semânticas (sobretudo proposições), as quais, por sua vez, são estrategicamente organizadas em proposições complexas e sequências de proposições. A informação a partir da qual este trabalho é feito provém do texto em si e também das memórias episódica e semântica. O processamento da informação é feito por ciclos, o que assegura o estabelecimento constante de relações entre a informação já processada e a informação nova.

A nova versão do modelo vem estabelecer que todo este trabalho de estabelecimento da coerência local é feito de forma estratégica, através de estratégias que processam a informação proveniente das várias fontes de tal modo que a coerência se estabelece de um modo simultaneamente eficaz e flexível. Isto significa, em termos práticos, que não é necessário esperar pela

interpretação final das frases para procurar estabelecer relações entre as proposições que a elas correspondem. Assim, ao mesmo tempo que elabora as proposições do discurso, o indivíduo põe hipóteses sobre as relações que existem entre elas, hipóteses essas que será necessário confirmar quando o processamento do discurso tiver terminado. À informação proveniente da superfície textual e à informação semântica, referidas anteriormente, vem-se acrescentar informação de natureza epistemológica e pragmática e ainda informação relativa à situação de comunicação em questão e ao contexto sócio-cultural (cf. VAN DIJK & KINTSCH:1983, p.151-152).

No que diz respeito à ligação - inevitável - entre as estratégias responsáveis pela coerência local e as que se referem à coerência global, é necessário falar de *meta-estratégias*, isto é, de estratégias que controlam conjuntos de outras estratégias, estabelecendo os princípios gerais do seu funcionamento.

No caso específico da coerência local, podemos falar de meta-estratégias:

- que impõem o reconhecimento da normalidade da situação de comunicação, da ligação do texto e do contexto a um referente específico, da dependência da superfície textual e da microestrutura em relação a uma macroestrutura textual;

- que impõem a existência de relações identificáveis entre as diferentes proposições do discurso, a ideia de que o que vem depois é condicionado pelo que vem antes;

- que impõem ainda que a normalidade situacional deve ser acompanhada por uma normalidade gramatical ou textual.

Quando estas condições de normalidade não se verificam, é preciso recorrer a outras estratégias, que permitem detectar as condições de aplicação da coerência local para estes textos específicos.

A primeira ideia a reter neste contexto é que a existência de estratégias locais é justificada pela noção dos indivíduos não interpretarem frases sem terem antes estabelecido uma relação de coerência entre elas, a qual liga cada nova proposição às que já foram tratadas.

Esta coerência pode ser assegurada pelo mecanismo de repetição de um argumento (a que já fizemos referência), mas também por outros mecanismos, como, por exemplo, a noção de tópico da frase, através da qual cada frase do discurso se relaciona com o que a precede e com o que se lhe segue.

O tópico do discurso não precisa de ser expresso de forma explícita. Quando ele se encontra implícito no texto, uma inferência bastará para o estabelecer (cf. VAN DIJK & KINTSCH:1983, p.155-156).

À parte a função de estabelecimento da coerência ao nível local, a que já fizemos referência, a noção de tópico da frase desempenha também uma função de coesão textual, dado que ela pode fazer a ligação entre "indivíduos" presentes em várias proposições.

A análise de exemplos de processos de compreensão do discurso revelou também que a coerência local se deve estabelecer a vários níveis, o que conduz à definição de vários *tipos de coerência local*:

- a *coerência superficial*, associada à ideia de que as proposições ligadas entre si por relações de coerência se devem apresentar numa ordem pré-determinada pela pertença a uma mesma unidade macroestrutural;
- a *coerência normal*, dependente da existência de uma coerência superficial e ligada à ideia de que duas proposições só são coerentes quando

é possível apreender uma ligação directa entre elas ou quando se pode construir uma proposição capaz e assegurar a ligação entre elas;

- a *coerência completa*, dependendo simultaneamente da existência de uma coerência superficial e de uma coerência normal e ligada à ideia de que duas proposições serão ainda mais coerentes se se puder inferir informação das memórias episódica ou semântica que evidencie as relações entre elas.

A interpretação dos pronomes é um caso específico do estabelecimento da coerência entre frases de um texto. Trata-se de uma actividade cognitiva que depende de vários tipos de informação: a posição, função e morfologia do pronome; as estruturas da frase; as frases anteriores do texto; o texto em questão; o contexto; a representação cognitiva de todos esses elementos existente na memória do indivíduo; outros tipos de conhecimentos de que o indivíduo possa dispôr.

Esta tarefa cognitiva é condicionada por numerosas restrições:

- *restrições gramaticais*, ligadas à natureza dos pronomes e às suas categorias e baseadas na distinção entre pronomes deícticos (que se referem directamente a um indivíduo, sem que haja uma identificação textual, feita, por exemplo, a partir dos antecedentes) e pronomes textuais (que se referem a expressões existentes na mesma frase ou em frase anteriores, associadas ao mesmo indivíduo que o pronome);

- *restrições textuais*, ligadas à ideia de que os pronomes só se podem referir a elementos que ocupam uma posição central nas etapas prévias do discurso e também à ideia de que eles podem ser interpretados em termos de antecedentes implicados pertencendo à macroestrutura;

- *restrições referenciais*, ligadas à noção de que os pronomes se referem quer a expressões que denotam indivíduos existentes num qualquer "mundo

possível", quer a indivíduos existentes num mundo não-real (o que põe problemas de interpretação específicos);

- *restrições cognitivas*, ligadas a elementos como a construção de representações textuais na memória episódica, o papel dos modelos episódicos de situação e outros conhecimentos do mundo e ainda as limitações da capacidade da memória a curto prazo.

Portanto, a interpretação de um pronome integrado num discurso está frequentemente ligada à procura do seu referente. Este trabalho implica, por um lado, uma pesquisa na memória de trabalho para encontrar a informação que permite fazer a identificação (geralmente, expressa na frase em questão ou na frase precedente) e, por outro lado, uma pesquisa na representação do texto, no caso de a primeira não resultar, ou ainda uma pesquisa nos conhecimentos do mundo ou noutras memórias episódicas de que o indivíduo disponha, que estão ligadas ao modelo de situação.

Esta procura de um antecedente depende de um certo número de factores:

- a distância entre o pronome e o seu antecedente, dado que quanto maior esta for, mais difícil será a interpretação;¹²

- a estrutura sintáctica, porque algumas experiências realizadas levam a pensar que esta procura de um antecedente para um pronome que se tenta interpretar implica também a procura de uma palavra que desempenhe a

¹² Sobre esta questão, os dois autores escrevem (VAN DIJK & KINTSCH:1983):

According to our model, it is not so much recency per se, but rather the presence of information in short-term memory, or the strategies for activating information from the text representation, the situation model, or world knowledge, which would explain this result. (...) In other words, what is 'recent' is not necessarily the previously occurring clause, but rather the information now being processed and its structure, including macropropositions or other inferences from the text. (p.165-166).

mesma função que o pronome numa frase que vem antes daquela em que ele foi incluído;

- o sentido dos verbos nas proposições antecedentes, porque o sentido das frases precedentes e as inferências que se pode fazer a partir dele são também importantes para a realização desta tarefa;

- também a estrutura semântica, porque os papéis semânticos dos antecedentes do pronome em questão exercem supostamente uma influência importante sobre a compreensão do pronome.

Em seguida, vamos ocupar-nos da redefinição do conceito de coerência global à luz desta nova versão do modelo de Kintsch e Van Dijk.

C) Macroestrutura e coerência global

No início do capítulo da sua obra de que temos estado a falar consagrado às macroestruturas (cf. VAN DIJK & KINTSCH:1983, Capítulo 6), os dois autores apresentam uma definição de macroestrutura intimamente ligada à noção de coerência global:

In the previous chapter it was argued that discourse coherence should be accounted at both the local and the global level. Local coherence has been defined in terms of relations between propositions as expressed by subsequent sentences. Global coherence is of a more general nature, and characterizes a discourse as a whole, or larger fragments of a discourse. Notions used to describe this kind of overall coherence of discourse include topic, theme, gist, upshot, or point. All these notions say something about the global content of discourse, and hence require explication in terms of semantic structure. The notion of *macrostructure* has been introduced in order to provide such an abstract semantic description of the global content, and hence of the global coherence of discourse. (van Dijk, 1972, 1977a, 1980a). (p.189)

Convém recordar que as macroestruturas não são as únicas estruturas globais do discurso. Pelo menos para certos tipos de discurso - mais

convencionais - existem também estruturas globais esquemáticas. Essas outras estruturas globais são, evidentemente, as superestruturas, de que falaremos mais tarde. De momento, basta explicar que as macroestruturas e as superestruturas - quando existem em simultâneo no mesmo discurso - são compreendidas em conjunto, através de um processo integrado.

As macroestruturas - como já vimos anteriormente - são constituídas por macroproposições, definidas pelas macro-regras recursivas.

Até aqui, estamos apenas a sintetizar os elementos fornecidos pela primeira versão do modelo de Kintsch e Van Dijk. Mas os dois autores consideram que é necessário completar este modelo linguístico e semântico, acrescentando-lhe outros elementos que permitirão compreender melhor qual é o papel desempenhado pelas macroestruturas na compreensão do discurso.

Assim (cf. VAN DIJK & KINTSCH:1983, p.194-195), à luz da nova versão do seu modelo, eles consideram que as macroestruturas do discurso não servem apenas para explicar noções como o tópico de um texto ou o seu resumo ou a coerência global. As macro-regras são também regras de redução e organização da informação, que facilitam a sua apreensão.

Entendidas deste modo, as macroestruturas passam a ter várias utilidades: fornecem uma base semântica comum que permite ligar sequências, que, por vezes, parecem incoerentes; conduzem à construção de uma estrutura semântica relativamente simples que pode ser conservada na memória a curto prazo; constituem um mecanismo eficaz para proceder à organização hierárquica das sequências na memória episódica; elas constituem uma pista importante para a activação de conhecimentos para a elaboração de blocos de discurso, acontecimentos e acções maiores; fornecem também pistas muito importantes para a evocação de detalhes semânticos,

que, por vezes, se torna necessária; finalmente, elas constituem uma construção explícita que define as propriedades semânticas mais relevantes de um discurso ou episódio.

Neste sentido, as macroestruturas são indispensáveis à compreensão do discurso, porque sem elas certas tarefas não poderiam ser realizadas.

Os autores fazem ainda notar (cf. VAN DIJK & KINTSCH:1983, p.195) que as macroestruturas nunca poderiam ser simplesmente substituídas por estruturas hierárquicas de conhecimentos (por exemplo, *frames* ou *scripts*), porque estas estruturas são efectivamente estruturas de conhecimentos (e, portanto, de natureza geral e, por vezes, estereotipada), enquanto que as macroestruturas são estruturas do próprio discurso (e, portanto, frequentemente únicas).

Assim, apesar de as macroestruturas serem formadas com o auxílio destas estruturas de conhecimentos, não são de modo nenhum idênticas a elas, dado que só os conceitos que definem uma macroproposição são inferidos a partir de conhecimentos relativos ao mundo.

Agora vamos ver como é que os indivíduos conseguem inferir as macroestruturas a partir de um texto.

Antes de mais, é indispensável compreender que as macro-regras e as estratégias destinadas a inferir as macroproposições de um discurso estão evidentemente associadas, mas que não são necessariamente a mesma coisa. Os autores explicam assim a diferença entre elas (VAN DIJK & KINTSCH:1983):

Given the central importance of macrostructures in the processing of complex information, it is imperative that language users try to make intelligent guesses about what a discourse fragment is about. That is, they will use effective strategies to derive a macroproposition. Unlike macrorules, operating on full sequences, such strategies may only need some hints to make powerful predictions. This is possible only when all relevant information is used to arrive at such hypotheses - not only

textual information, but also contextual, as well as much world knowledge. Once inferred in this bottom-up manner, a hypothesized macroproposition may be used as a top-down device to understand subsequent sentences, which, of course, also provide a check on the correctness of the hypothesis. (p.196)

O trabalho destas estratégias está, portanto, ligado, de certo modo, à ideia de que é possível fazer predições relativamente ao discurso, o que não é viável para todos os discursos.

Portanto o indivíduo necessita de dispôr de vários tipos de estratégias: umas, baseadas no conhecimento do mundo (mundo real ou mundos fictícios possíveis), permitir-lhe-ão criar certas expectativas em relação a este aspecto do discurso; outras, relativas ao conhecimento de certos tipos de discurso, permitir-lhe-ão prever certos tipos de acções e de acontecimentos, que geralmente os caracterizam. O último conjunto de estratégias é particularmente importante, porque está ligado não só ao tipo de discurso, mas também, frequentemente, à cultura ou sub-cultura em questão, ao contexto comunicativo ou situação e a factores como os papéis, funções ou posições sociais e ainda a idade, o sexo ou a personalidade do indivíduo.

Estes dois conjuntos de estratégias, ligados à utilização de diversos tipos de informação no processo de compreensão do discurso, são designadas pela expressão *estratégias contextuais*. Há vários tipos de estratégias contextuais:

- as macroestratégias contextuais *dependentes de um contexto geral*, que restringem as pesquisas semânticas aos limites do contexto cultural geral do produtor do discurso;

- as macroestratégias contextuais *dependentes da situação actual*, que limitam a procura de tópicos do discurso às propriedades gerais da situação de comunicação em questão;

- as macroestratégias contextuais *dependentes da interacção*, que permitem decidir que tópicos são directamente funcionais para a realização dos objectivos interaccionais e pragmáticos do produtor do discurso;
- as macroestratégias contextuais *dependentes do tipo de discurso*, que permitem decidir quais são os tópicos característicos do tipo de discurso que se espera ver utilizar no contexto interaccional;
- macroestratégias contextuais *ligadas à liberdade referencial*, dependentes de todas as outras estratégias e permitindo decidir quem fala, sobre que objectos ou acontecimentos, recorrendo a um determinado acto de fala e a um certo tipo de discurso.

Estas estratégias contextuais são complementadas por estratégias textuais, que têm a última palavra no que diz respeito à escolha dos tópicos do discurso e, portanto, à adequação indispensável entre texto e contexto (VAN DIJK & KINTSCH:1983):

Whereas the contextual macrostrategies set up anticipatory expectations about possible discourse topics, the various properties of the text itself provide the definite decisions about the actual topic. Of course, contextual and textual strategies go hand in hand. If a contextual strategy determines a very specific topic, as in highly stereotypical situations, the textual strategies will have a much easier task. This dependence may even be so strong that if text and context do not topically match, the hearer may misunderstand the actualized topic of the discourse. (p.201)

O trabalho de inferência, que compete às estratégias textuais, é facilitado pela existência de marcas na superfície do texto que assinalam as macroestruturas que se pretende verdadeiramente exprimir e que limitam o número de interpretações possíveis do que está expresso no texto.

Por vezes, as macroproposições aparecem expressas no próprio texto, através das chamadas "expressões tópicas" ou "expressões temáticas".

São vários os processos que servem para destacar as expressões tópicas no conjunto do texto:

- elas podem ser assinaladas através da posição que ocupam, porque elas precedem ou seguem o discurso ou surgem no início ou no fim de um parágrafo;

- podem também ser expressas por frases isoladas;

- podem ainda ser assinaladas por caracteres de tipo diferente ou aparecer separadas das outras expressões por pausas ou por espaços em branco;

- podem ainda ser expressas por palavras-chave inseridas em frases não-tópicas.

É preciso ainda ter em conta as diferenças entre o discurso escrito e o discurso oral no que diz respeito a este aspecto (VAN DIJK & KINTSCH:1983):

There are differences between unplanned spoken discourse and planned written discourse as far as use of topical expressions. Whereas written discourse forms will very often have titles and subtitles, spoken discourse will have recourse to various forms of topical announcements (...): 'Did I tell you that story about...', 'Did you know that...' Also, spoken discourse may use intonation and stress to underline important or prominent concepts. Furthermore, the communicative situation will be less ambiguous due to the rich contextual information, such as gestures and other paratextual signals, as well as a better mutual understanding of the communicative situation. Finally, topics in spoken discourse, especially in unplanned conversation, have less complexity and are generally shorter than in written discourse, so that there will be less doubt about what the actual topic is. Longer forms of spoken discourse, especially the monological types such as lectures or public address, will tend to have properties of written discourse: (preannounced) titles, summaries, and so on. (p.202-203)

As expressões tópicas nem sempre servem para exprimir macroestruturas inteiras ou mesmo macroproposições inteiras: por vezes, elas referem-se apenas a conceitos importantes no interior de uma

macroproposição. Nesse caso, elas permitem apenas inferir um fragmento da macroproposição ou então fornecem uma pista para a futura activação de uma ideia importante.

Sobre esta questão, os dois autores escrevem (VAN DIJK & KINTSCH:1983):

"(...) The topical expressions, indeed, have a double fonction in this respect. On the one hand they provide concepts that may constitute macropropositions, and on the other hand they are the input of knowledge use strategies (...): They activate domains of knowledge, frames or scripts necessary to understand subsequent sentences and to apply macrorules." (p.203)

Podemos ainda falar de *estratégias sintácticas*, que servem principalmente para assinalar a importância local, mas que podem, num plano secundário, servir também para indicar a importância de qualquer elemento a nível global.

Esta função de reforço da importância a nível local é assegurada pelo recurso a vários processos: por exemplo, a topicalização, a utilização da voz passiva, certos aspectos da estrutura gramatical das frases (nomeadamente, a oposição entre a proposição principal e a proposição subordinada, que tem consequências a nível global).

Ainda no interior do conjunto de elementos que facilitam a identificação das macroestruturas de um discurso, podemos falar das marcas que assinalam a mudança de tópico, ligadas à noção de episódio (uma sequência de frases dominadas por uma macroproposição).

A sinalização da mudança de episódio é feita através de vários mecanismos:

- a nível da superfície textual, através da marcação do parágrafo (no discurso escrito) ou de uma pausa (no discurso oral);

- a nível semântico, pela mudança de tópico do discurso, através da introdução de novos agentes, lugares, tempos, objectos ou mundos possíveis, assinalado na superfície textual por expressões que o receptor do discurso interpreta facilmente.

Uma vez que cada episódio de um discurso pode corresponder a uma ou várias macroproposições, é necessário prever ligações entre elas, do mesmo modo que se prevêem ligações entre as proposições de um discurso, expressas por frases (VAN DIJK & KINTSCH:1983):

(...) This means that their connections may be directly expressed, for example, by connectives, by conjunctions, or adverbs. In addition to the list of episode markers given here we characteristically find *macroconnectives* such as sentential-initial *but, however, on the contrary, moreover*, etc., at the beginning of episodes. Not only do macroconnectives signal new macropropositions, they also assign the necessary coherence structure to the macrostructure as a whole. This structure may be the usual conditional one (cause, consequences), or it may be functional as well. Subsequent episodes may give a specification, an example, a contrast, etc., of the previous episode. In that case they will be hierarchically subordinate to the previous episode. (p.204)

É necessário falar ainda das *estratégias semânticas*, que permitem inferir macroproposições que fazem parte da macroestrutura do texto apenas a partir de elementos semânticos tais como o sentido das palavras ou das frases. A utilização destas estratégias semânticas pressupõe que o sujeito comece a fazer a inferência das possíveis macroproposições do discurso ou do fragmento de discurso que está a tratar a partir do momento em que compreendeu o sentido de uma frase, mesmo que ela seja a primeira frase desse discurso ou fragmento de discurso. O trabalho de inferência realizado a partir dessa primeira frase - dependente da sua natureza - deve ser confirmado pelas restantes frases.

Em todo este processo, o conhecimento organizado do mundo de que o indivíduo dispõe desempenha um papel muito importante na inferência das macroproposições.

Finalmente, é preciso falar das *estratégias esquemáticas*. Com efeito, a informação superestrutural pode também ser útil na tarefa de construir macroproposições a partir da base de texto (VAN DIJK & KINTSCH:1983):

(...) This is because, first of all, many schematic structures, such as those of a narrative, have a normal or canonical ordering, and second, because the schematic categories have global semantic constraints. If, indeed, the beginning of a story is schematically organized by a setting, for example, we also know that the first macroproposition(s) may denote a state description, introducing participants, place and time specifications, and backgrounds or motivations for the events or actions that follow. (...) (p.206)

A partir desta descrição das funções da superestrutura do discurso, podemos passar ao seu estudo, enquanto elemento essencial desta versão actualizada do modelo de Kintsch e Van Dijk para a compreensão do discurso.

D)Superestrutura

O primeiro elemento do capítulo desta obra consagrado à discussão do papel desempenhado pela superestrutura do discurso na sua compreensão (cf. VAN DIJK & KINTSCH:1983, Capítulo 7), é a definição deste conceito.

Both in classical rhetorics or poetics or in current theories of discourse it has been assumed that certain types of discourse exhibit conventional structures that go beyond those usually accounted for in a grammar. Such structures may characterize several levels of discourse. (...) In part, such structures are abstract and even language independent. (...) .

Such additional organizational patterns may also be relevant at the level of the discourse as a whole. That is, certain parts of the discourse may have specific functions that are conventionalized in well-

known categories. (...) Perhaps, best known, both in current theory of discourse and in psychology, are the narrative structures that characterize stories in our culture, namely, the categories of Setting, Complication, Resolution, Evaluation, and Coda (Labov & Waletzky, 1967), or variations thereof. The pioneering work on narrative structures was that of Propp (1968), with later developments due to Barthes (1966), Bremond (1973), van Dijk (1972, 1976), and others. (...) (p.235-236)

Numa perspectiva estratégica, as superestruturas são importantes, porque podem facilitar a compreensão, a conservação e a evocação do discurso, dado que fornecem bases para a organização útil da informação recolhida a partir da superfície textual. Já falámos um pouco da sua importância estratégica num modelo cognitivo, quando fizemos referência ao papel desempenhado pelas estratégias esquemáticas na elaboração das macroestruturas do discurso.

As superestruturas começaram por ser entidades criadas pelos teorias linguísticas ou retóricas no âmbito dos seus modelos do discurso. Mais tarde, elas converteram-se em elementos de um modelo de tratamento cognitivo do discurso, quando foi reconhecida a sua validade psicológica.

A existência psicológica das estratégias esquemáticas é justificada pelo facto de, geralmente, o receptor do discurso não esperar por chegar ao fim de um episódio ou mesmo do discurso inteiro para localizar no texto, tanto a nível local como a nível global, a informação pertinente, que servirá para preencher cada uma das categorias da superestrutura do discurso. Além disso, a identificação destas categorias permite-lhe fazer previsões sobre a informação que aparecerá no texto, em seguida.

Esta informação, que constitui o conteúdo da superestrutura, é de natureza contextual e textual, como acontece com as macroestruturas.

No interior da informação de tipo contextual, encontramos informação cultural: com efeito, o receptor do discurso é influenciado por uma cultura

específica, associada a formas convencionais de discurso, que implicam certas restrições semânticas. Assim que o receptor do discurso identifica a situação de comunicação em questão e o tipo de discurso que vai ser provavelmente utilizado, ele poderá pôr hipóteses sobre a superestrutura provável do discurso em tratamento. Portanto, podemos concluir que as relações entre os dados culturais e as estratégias esquemáticas da compreensão do discurso assentam no facto de os tipos de contextos possíveis, os tipos de discursos e os *schémas* variarem conforme as culturas. No interior destes dados culturais, podemos ainda distinguir os dados sociais e interaccionais, que também condicionam as superestruturas possíveis do discurso: por exemplo, o tipo de saudação a utilizar no início e no fim de um discurso depende, de forma clara, destes factores.

O facto de os discursos poderem ser destinados a realizar actos de fala globais implica que eles apresentem características específicas. Por conseguinte, o nível semântico do discurso é ainda condicionado por factores de ordem pragmática e, através dele, também o nível esquemático. Por exemplo, é muito pouco provável que um pedido seja formulado no início do discurso; ele deverá antes surgir na parte consagrada à explicação do assunto do discurso. Assim, em termos estratégicos, o conhecimento da natureza pragmática do discurso que está a ser tratado permitirá igualmente ao indivíduo formular, de imediato, hipóteses sobre o tipo de superestrutura mais conveniente.

Falamos também da existência de uma forma canónica da superestrutura de um tipo de discurso. É precisamente em relação a esta forma canónica que são definidas as transformações possíveis da superestrutura de um texto (VAN DIJK & KINTSCH:1983):

(...) It is the canonical form that defines precisely the strategic nature of schema application in a cognitive model: In normal circumstances the language user will assume that a discourse exhibits a canonical schema, and that this schema is directly available from knowledge about discourse types in a given culture. Thus, for stories, the strategic hypothesis will simply be that the first episode of the story is information that belongs to the setting. Textual information may confirm or disconfirm this hypothesis. If, for instance, the macrostructural information does not fit an expected schematic category, then a bottom-up process of matching the presented global content with another category will take place. (...) (p.240)

Os receptores do texto recorrem a várias estratégias para inferir as categorias da estrutura do texto a partir das suas macroestruturas semânticas.

Uma destas estratégias consiste em comparar o sentido das macroestruturas semânticas identificadas, no discurso em tratamento, às características de cada categoria que compõe a superestrutura do discurso em questão. A este propósito, os dois autores escrevem (VAN DIJK & KINTSCH:1983):

(...) Thus, if according to the macrostrategies described in the previous chapter a language user infers a macroproposition from the first sentence(s) of the discourse, the next strategic step will be the assignment of the specific superstructure function of that macroproposition. If the first sentences of a story describe the time, place, participants, or, in general, a situation, then the first macroproposition(s) may be assigned to the setting category. Similarly, disruptive events or actions - at the global level - may be assigned to the complication category, whereas reactive actions of some important participant in the story, which are aimed at solving a problem or reestablishing a desired situation, may be assigned to the resolution category. We may assume that top-down and bottom-up processes interact strategically here. Assumptions about the plausible schema derived contextual information or from previous textual information will be combined with local semantic information in order to form and confirm hypotheses about the actual schematic category. (p.240-241)

Estas inferências relativas à superestrutura do texto podem também apoiar-se em indícios que figuram na superfície textual: títulos; subtítulos; também indícios lexicais, colocados no início ou no fim de um episódio (por

exemplo, em Inglês, o advérbio "suddenly" para assinalar a categoria designada pelo termo Complicação); fórmulas (como, por exemplo, ainda em Inglês, a expressão "Once upon a time..."); finalmente, a utilização de elementos paratextuais (por exemplo, caracteres carregados, para o discurso escrito, ou uma entoação especial, para o discurso oral), que sublinham a importância de um determinado elemento do discurso.

A formulação de uma teoria das superestruturas tem implicações que interessa também discutir no contexto deste trabalho.

Antes de mais, é preciso reconhecer que a superestrutura do discurso representa uma forma superior de organização do discurso e que a organização da informação, sobretudo quando esta é provida de sentido, favorece a sua retenção na memória.

Parte-se também do princípio de que esta estrutura adicional de organização da informação deveria facilitar o processo da compreensão.

Os estudos feitos sobre as "gramáticas da narrativa" provaram que as superestruturas facilitam efectivamente a compreensão e a memorização, mas que subsistem alguns problemas. Por um lado, não dispomos de estudos sistemáticos confirmando a hipótese de a presença de indícios assinalando as categorias da superestrutura facilitar o tratamento do discurso. Do mesmo modo, os estudos sobre a facilitação da compreensão do discurso assegurada pela presença de uma superestrutura não fornecem resultados tão evidentes como seria de desejar. Van Dijk e Kintsch referem uma experiência (realizada pelo próprio Kintsch, com a colaboração de Mandel e Kozminsky, relatada num texto publicado em 1977) no decurso da qual se verificou que, mesmo quando a superestrutura é destruída (sem que a coerência textual seja atingida), os indivíduos obtêm mais ou menos os mesmos resultados em compreensão que quando podem apoiar-se nela. Por

outro lado, verifica-se que eles levam mais tempo fazer o mesmo trabalho, o que indica, apesar de tudo, que a existência de uma superestrutura facilita o processo de compreensão. No entanto, é preciso chamar a atenção para o facto de esta experiência ter sido realizada com textos narrativos muito simples.

Em certas ocasiões, verificou-se que os indivíduos podiam revelar uma tendência para impôr aos textos superestruturas que não são adequadas a eles, o que acontece, sobretudo, quando não conhecem a superestrutura subjacente ao tipo de texto em questão. Obteve-se este resultado, por exemplo, em experiências realizadas com textos pertencentes a outras culturas (como contos dos índios americanos). A propósito desses estudos, surgiram dúvidas sobre se os resultados obtidos eram devidos exclusivamente à influência da superestrutura ou antes a factores não-textuais tais como as acções descritas nos textos. Para determinar de forma precisa o papel desempenhado pelas superestruturas neste contexto experimental, seria melhor utilizar textos que não fossem narrativas: por exemplo, textos descritivos.

Duas experiências (que Kintsch realizou em colaboração com Yarbrough e que constituem o assunto de um artigo publicado em 1982, no nº74 do *Journal of Educational Psychology*, com o título "The role of rhetorical structure in text comprehension") permitiram chegar a conclusões importantes no que diz respeito a esta questão. Assim, a presença de uma forma retórica correcta (identificada à superestrutura do texto) facilita de modo significativo a compreensão ao nível macroestrutural. Por outro lado, dado que a estrutura retórica do texto (isto é, a sua superestrutura) é importante para a apreensão das suas macroestruturas e que a macroestrutura é essencial para a evocação do texto, a superestrutura

influencia também o processo de tratamento cognitivo do texto. Este estudo revelou também que a superestrutura do texto exerce uma influência precisa sobre a definição das suas macroestruturas, mas que não tem qualquer efeito sobre a microestrutura.

Com estas observações, concluímos a exposição relativa ao processo de compreensão do discurso, tal como ele é apresentado por Kintsch e Van Dijk nas duas versões do seu modelo, e podemos passar à apresentação de algumas observações sobre o processo de produção.

2.3. A produção

A produção do discurso não é verdadeiramente o tema deste trabalho. Contudo, dado que a produção e a compreensão são ambos processos de tratamento cognitivo do discurso e que o modelo de Kintsch e Van Dijk que estamos a apresentar também se ocupa da produção, parece indispensável fazer algumas reflexões sobre esta questão.

Aqui também temos de considerar duas versões diferentes da descrição e explicação do funcionamento deste processo cognitivo: uma associada à primeira versão do modelo que estes dois autores criaram (KINTSCH & VAN DIJK:1984) ¹³ e a outra ligada à segunda versão - estratégica - do seu modelo (VAN DIJK & KINTSCH:1983).

¹³ É preciso chamar a atenção para o facto de que este texto de 1984 ("Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes"), publicado na obra editada por Guy Denhière que se intitula *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits.*, é uma tradução de um artigo que Kintsch e Van Dijk publicaram na *Psychological Review*, em 1978 ("Toward a model of text comprehension and production").

2.3.1. As explicações dadas pela primeira versão do modelo

As explicações dadas pela primeira versão do modelo (KINTSCH & VAN DIJK:1984) são extremamente sucintas e foram elaboradas sobretudo a partir dos protocolos resultantes de experiências que os autores realizaram sobre a evocação e o resumo de textos.

Estes protocolos são considerados como textos normais, porque respeitam as condições gerais de produção e de comunicação. Isto significa que eles não são apenas réplicas ou representações mnésicas do discurso original, porque, no momento em que o indivíduo deve reproduzir o que reteve do texto original, ele vai fazer um novo texto, adaptado às condições pragmáticas do contexto da situação específica em que se encontra.

As diferenças observadas entre os protocolos obtidos e o texto original resultam não só do facto das proposições conservadas na memória sofrerem certas transformações previsíveis, visto serem obrigatórias (controladas pela superestrutura e realizadas através das macro-operações), mas também do facto delas sofrerem outras transformações não previsíveis, portanto opcionais. Estas últimas afectam a microestrutura e a macroestrutura e podem igualmente afectar a superestrutura do texto. É possível - mas não necessário neste contexto - fazer um inventário dessas transformações opcionais. De momento, basta mencionar algumas das suas formas mais habituais: reordenamento; explicação das relações de coerência entre as proposições retidas na memória; substituições lexicais; alterações de perspectiva.

Não foi ainda possível determinar em que momento preciso do processo têm lugar estas transformações: se no momento da compreensão, se antes no momento da produção, se em ambos.

Kintsch e Van Dijk referem-se ainda aos protocolos que resultaram da reprodução de textos. Segundo eles, trata-se da operação mais simples implicada na produção de um texto. Ela baseia-se numa recordação do texto, que apresenta certas características. Trata-se, essencialmente, de um episódio mnésico contendo:

- as marcas deixadas pelos diferentes processos perceptivos e linguísticos implicados no tratamento do texto em questão (como, por exemplo, o tipo de caracteres utilizados ou as palavras ou os sintagmas particulares utilizados no texto);

- as marcas ligadas ao processo de compreensão;

- as marcas relativas ao contexto (isto é, à evocação das circunstâncias em que o tratamento do texto teve lugar).

O seu modelo ocupa-se exclusivamente da segunda categoria de marcas: as que se relacionam com o processo de compreensão.

Segundo Kintsch e Van Dijk: "(...) Le modèle prévoit aussi trois opérateurs de reconstruction. Ces opérations correspondent à l'application inverse des macro-opérateurs et conduisent à la reconstruction d'une partie de l'information supprimée de la macrostructure avec l'aide de la connaissance du monde (...)" (KINTSCH & VAN DIJK:1984, p.108).

Recorre-se à reconstrução quando a micro- ou a macroinformação desejadas não estão disponíveis na memória. Esta realiza-se essencialmente através da aplicação das regras de inferência à informação ainda disponível. Ela pode corresponder à adição de detalhes plausíveis e de propriedades normais, à particularização de certos elementos e ainda à especificação de condições, de componentes ou de consequências normais dos acontecimentos retidos.

Esta reconstrução da informação perdida pode ser afectada por erros, mas faz-se de forma controlada, sob a direcção da superestrutura, tal como acontece com a acção dos macro-operadores. Além disso, ela obedece a certas regras, nomeadamente o facto de tudo o que é reconstruído dever ser pertinente em relação ao que se manteve acessível na memória e o facto de não ser forçosamente necessário que o *schéma* que controla a operação de saída seja o mesmo que controlou a compreensão.

Sublinha-se também que (KINTSCH & VAN DIJK:1984):

Durant la production d'un protocole de sortie, un sujet n'opère pas seulement sur l'information directement disponible, il procède également à toutes sortes de métacommentaires sur la structure, le contenu ou le schéma du texte. Le sujet peut aussi ajouter des commentaires, des opinions, ou exprimer une attitude à l'égard du texte. (p.108-109)

Como em qualquer outro processo de produção de discurso, o indivíduo necessita de recorrer a um plano de produção. Assim, recorrendo às macroproposições disponíveis para cada fragmento do texto, o indivíduo utiliza-as como uma espécie de plano de produção para controlar a produção das proposições e das relações de coerência entre elas (cf. KINTSCH & VAN DIJK:1984, p.109).

Utilizando as macroestruturas deste modo, o indivíduo é capaz de reproduzir ou de reconstruir as proposições que elas dominam. Utilizando a superestrutura activada, ele é capaz de ordenar correctamente as macroproposições e, de um modo geral, de organizar globalmente o discurso. Utilizando as relações de coerência, ele pode produzir a sequência ordenada das proposições e a estrutura tópico-comentário das frases. Portanto, tanto ao macro-nível como ao micro-nível, a produção é guiada: pela estrutura do discurso conservada na memória; por conhecimentos de carácter geral sobre a ordem normal de sucessão dos acontecimentos e dos episódios; por

princípios gerais de organização da informação no discurso; por regras de utilização das superestruturas. Eis porque, em protocolos deste género, os indivíduos têm tendência a transformar uma ordem não-canónica numa ordem mais próxima da forma canónica.

Há ainda dois problemas aos quais esta primeira versão do modelo não se refere de forma precisa.

Um desses problemas é a criação de textos originais (porque até aqui temos estado a falar de textos que são protocolos de evocações livres, de resumo ou de reprodução de textos), cuja existência é admitida, mas não explicada. Os autores limitam-se a comentar que é provável que as observações feitas sobre estes protocolos sejam também válidas para esses textos.

O outro problema é definido pelo comentário que se segue (KINTSCH & VAN DIJK:1984):

De la même manière que le modèle du processus de compréhension démarre au niveau propositionnel plutôt qu'au niveau du texte lui-même, le modèle de production s'arrêtera également au niveau propositionnel. La question de savoir comment la base de texte qui sous-tend le protocole d'un sujet est transformée en un texte effectif ne sera pas abordée ici, bien qu'il représente probablement un problème moins difficile à traiter que celui posé par la transformation inverse de textes verbaux en bases conceptuelles. (p.109)

De acordo com as poucas observações acima referidas, constata-se que os autores não aprofundaram muito a questão da produção do discurso na primeira versão do seu modelo de tratamento cognitivo do discurso. E, além disso, que todas - ou quase todas - as observações feitas dizem respeito a modalidades de produção do discurso que não são as mais normalmente utilizadas.

Veremos que esta situação se altera, quando passarmos à apresentação da nova versão do modelo.

2.3.2. O processo de produção visto à luz da nova versão do modelo

2.3.2.1. Observações introdutórias

Uma vez mais, retomaremos a obra em que Van Dijk e Kintsch fazem a actualização do seu modelo (cf. VAN DIJK & KINTSCH:1983, Capítulo 8).

Abordando o problema da produção de um modo mais profundo e talvez mais sistemático que na primeira versão do seu modelo (que parece essencialmente consagrada ao processo da compreensão), os dois autores começam por chamar a atenção para o facto de já terem sido realizados muitos estudos sobre a compreensão de textos, mas muito poucos sobre a sua produção e também para o facto de a finalidade do capítulo não consistir exactamente em explicar como se produz o discurso, mas antes em formular algumas questões sobre os problemas específicos relativos à produção e apresentar algumas ideias sobre os aspectos estratégicos relacionados com este processo cognitivo.

Em seguida, Kintsch e Van Dijk apresentam algumas ideias sobre as relações entre a compreensão e a produção. O que interessa reter neste contexto é o facto de se tratar de processos complementares, com finalidades diferentes, e não de processos antagónicos, como se diz frequentemente.

Como tudo o que é complementar, estes dois processos têm alguns pontos em comum:

- supõe-se que os níveis, unidades, categorias, regras ou estratégias utilizados são os mesmos para os dois processos;

- supõe-se também que ambos são processos dinâmicos baseados na interacção de tratamentos descendentes ("top-down") e ascendentes ("bottom-up").

2.3.2.2. Observações relativas ao processo de produção do discurso

Finalmente, eles passam à análise do processo de produção do discurso, cujo elemento principal é a *planificação*, que se manifesta a vários níveis: de modo mais ou menos automático, ao nível da frase; de uma forma mais consciente, ao nível do discurso, encarado na sua totalidade.

A planificação faz-se em várias etapas, sendo a primeira a construção de uma ideia baseada nos conhecimentos e crenças disponíveis que se referem ao tema que se vai tratar. Os resultados dos estudos feitos (alguns relativos à compreensão, mas permitindo derivar conclusões aplicáveis à produção também) demonstram que o produtor do discurso não pode começar pela construção de uma longa sequência de proposições, destinada a constituir a base do discurso produzido; deve-se antes pensar na existência de um mecanismo flexível, que constrói, ao mesmo tempo, representações semânticas, expressões lexicais e estruturas sintácticas e fonológicas correspondentes, a partir de vários tipos de informações (conhecimentos de ordem geral, objectivos, restrições locais e globais a vários níveis e ainda outras informações ligadas ao contexto da situação de comunicação).

Vemos, portanto, que o modelo de produção do discurso proposto por Kintsch e Van Dijk é estratégico tal como o de compreensão, porque também se baseia na interacção de diferentes níveis de informação, que é preciso ter em conta para assegurar a produção de um discurso.

Dito isto, torna-se necessário - seguindo Kintsch e Van Dijk - analisar as diferentes estratégias responsáveis pela construção de um discurso.

Começaremos por mencionar as *estratégias interactivas e pragmáticas*, responsáveis pela planificação e pela execução de várias acções ligadas à gestão social e cultural da interacção comunicativa.

No fundo, estas estratégias asseguram a adaptação do discurso ao contexto da situação de comunicação em questão.

Este trabalho corresponde a uma planificação estratégica do discurso, baseada em macro-actos de discurso, compostos de macroproposições que contêm o tema ou o tópico do discurso em questão e também o conteúdo macroestrutural do acto de discurso global. Este plano de discurso específico, ligado a outras informações de natureza cognitiva e contextual sobre o receptor do discurso e a situação de comunicação em curso, constituirá o esquema hierárquico que controla os níveis inferiores da produção do discurso. Isto significa que, subjacente a qualquer discurso produzido, se encontra um macro-acto de discurso global, que determina os actos de discurso locais tal como, na compreensão, a elaboração da base de texto era influenciada e condicionada pelas macroestruturas e pela superestrutura do discurso.

Mas aqui salienta-se uma distinção fundamental entre o processo de produção e o processo de compreensão: enquanto que, na compreensão, temos macroestratégias que permitem elaborar macroestruturas a partir da base de texto (através da aplicação de operações de generalização, supressão e construção, designadas pelo termo "macro-regras"), na produção, temos uma informação global, que deve ser especificada a nível local, acrescentando-se-lhe detalhes, particularizando afirmações de ordem geral ou decompondo acções complexas nos seus constituintes.

A estas estratégias interactivas e pragmáticas, é preciso acrescentar as *estratégias semânticas*, que funcionam de modo semelhante ao das estratégias semânticas indispensáveis à compreensão do discurso.

Elas conduzem à formação de macroestruturas semânticas - também chamadas "tópico" ou "tema" do discurso -, que controlam a produção de representações semânticas para as frases do discurso (VAN DIJK & KINTSCH:1983):

(...) In other words, the semantic macrostructure of a discourse may be viewed as a global semantic production plan. At least for more complex written discourse types, this view is intuitively appealing: When we produce a discourse, we will know what it is about in global terms before we start to produce the first sentence. In rather free discourse types, such as spontaneous everyday conversation, such a semantic plan may be less obvious or even nonexistent for the conversation as a whole. In that case, several loosely related topics may exist in successive order. The topic for such conversation episodes may be construed more or less continuously. Yet, even then the speech participants need to know, in order to contribute coherently to the conversation, what the actual topic of such an episode is. So, the basic principles of semantic production also are assumed to hold for such discourse types, with the provision that the plan may have a more local, less stable, and more interaction-controlled nature. (p.272)

Estas macroestruturas semânticas são construídas a partir de informações retidas na memória episódica, que contém conhecimentos sobre experiências mais específicas relativas a pessoas, objectos, acções, ou acontecimentos.

Mas as estratégias semânticas são também responsáveis pela construção da microestrutura do texto. As operações de especificação que presidem à construção da microestrutura estão também ligadas à necessidade de organizar a informação contida no discurso em produção, isto é, de construir uma base de texto adequada.

A constituição desta base de texto depende, por um lado, do tipo de discurso que se está a produzir: por exemplo, se se trata de uma narrativa,

começa-se, geralmente, por uma série de detalhes sobre o espaço e os participantes e também sobre as suas características. Isto significa que a superestrutura do tipo de discurso que se está a produzir constitui uma das restrições que convém respeitar.

Este trabalho depende também de estratégias de ordenamento do discurso que variam de acordo com a natureza do seu conteúdo:

- se se trata de descrever acções, processos ou acontecimentos, é preciso, geralmente, seguir a ordem temporal ou condicional do que é referido (o que acontece, porque há restrições contextuais, pragmáticas, retóricas ou cognitivas que o justificam);

- se se trata de descrever objectos, pessoas ou estados, vai-se antes do mais geral para o mais específico, do que é de nível superior ao que é de nível inferior, dos conjuntos às suas partes, dos totais às suas partes;

- se se trata antes de descrever factos globais, deve-se começar por apresentar uma descrição mínima destes factos e, em seguida, indicar as suas propriedades e relações adicionais.

Deve-se ainda respeitar a natureza pressuposicional do discurso: "(...)
that is, always first specify the facts (individuals and their properties or relations) presupposed by later facts described in the discourse." (VAN DIJK & KINTSCH:1983, p.276).

O nosso conhecimento do discurso e do processo que preside à sua construção faz-nos compreender que há, no discurso corrente, muitos desvios a estas "regras" que acabámos de referir.

Estes desvios são tão importantes e tão frequentes que se procedeu mesmo à sua classificação. Eles podem ser justificados por razões:

- cognitivas, quando os factos são colocados numa ordem que traduz a maneira como eles são apreendidos, compreendidos, reconhecidos, avaliados ou produzidos;

- pragmáticas, quando os desvios resultam da necessidade de criar marcações pragmáticas que assegurem a execução eficaz e adequada dos actos de discurso;

- retóricas, quando se trata de aumentar a eficácia do discurso;

- interaccionais, quando se trata de satisfazer necessidades do contexto interactivo e comunicacional.

É preciso assinalar que os desvios de natureza retórica e interaccional estão ligados aos desvios pragmáticos.

Mas ainda não dispomos de todos os elementos deste quadro, cujo tema central é o conjunto das estratégias semânticas ligadas à produção do discurso. Aos elementos já mencionados, é preciso acrescentar precisões sobre o papel desempenhado pelos conhecimentos, as crenças, as opiniões e ainda as restrições pragmáticas e interaccionais na produção do discurso. Isto está ligado ao facto de, em qualquer texto, a maior parte da informação estar implícita, mas, ao mesmo tempo, ser pressuposta pelas frases do texto ou então ser fornecida pelos conhecimentos episódicos ou gerais do receptor do discurso. Na produção, isto implica que se admita a existência de uma estratégia que força o produtor do discurso a manter implícitas as informações que o receptor supostamente conhece (deixando-lhe pistas que lhe permitem chegar a elas, apesar de tudo) e a explicitar as informações que este, em princípio, não conhece. Contudo, dado que não se pode construir um discurso integralmente a partir de informações novas, algumas informações antigas são forçosamente retomadas, de quando em quando, nomeadamente para as recordar ao receptor do discurso.

Ao conjunto constituído pelas estratégias interactivas e pragmáticas e pelas estratégias semânticas, é preciso ainda acrescentar as *estratégias para o estabelecimento da coerência local*. Servindo de complemento aos outros dois tipos de estratégias - que conduzem à construção das proposições da base de texto -, este novo conjunto de estratégias de produção permite ligar estas proposições entre si, através de laços semânticos.

Trata-se, portanto, de estratégias que contribuem para a expansão da base de texto e cujo funcionamento é frequentemente descrito da forma que se segue:

- o produtor do discurso escolhe uma proposição do conjunto contido na sua memória episódica e introduz-la na memória a curto prazo;
- em seguida, dá-lhe uma expressão sintáctica, lexical e fonológica, mantendo-a sempre na memória a curto prazo, a fim de ser utilizada mais tarde;
- depois, procura uma segunda proposição que seja coerente com a primeira ¹⁴, que irá juntar-se a esta na memória a curto prazo;
- por fim, ele dar-lhe-á uma expressão sintáctica, lexical e fonológica.

Podemos encontrar na superfície do discurso marcas destas operações (conectores, pronomes, artigos definidos, demonstrativos, etc).

Contudo, os próprios autores criticam esta explicação (VAN DIJK & KINTSCH:1983):

(...) it is too structural and not strategic enough. It may be the case that the next proposition does not occur ready-made in episodic memory at all. At least for some production processes we should rather assume that the next proposition is construed in short-term memory, out of information which indeed is in episodic memory, but under the control of

¹⁴ O que depende de mecanismos tais como: ser uma especificação da mesma macroproposição; respeitar os princípios de ordenamento dos elementos da base de texto; estar condicional ou funcionalmente ligada à outra proposição; ou então, apresentar o mesmo referente e introduzir um novo predicado ou apresentar o mesmo predicado para um novo referente (mantendo-se constantes o tempo, o espaço e o "mundo possível" ou sendo alterados de modo explícito).

the semantic structure of the actual proposition (and of the relevant semantic and pragmatic macrostructures). It may even be the case that there is a feedback from the surface structure of the actual proposition as it is sententially expressed. This construction hypothesis for coherence establishment during production is more flexible than the direct actualization hypothesis. (...) (p.279)

É preciso ainda falar de *estratégias para a produção de proposições*.

A produção de proposições é um processo complexo, que não corresponde à simples concretização de informações contidas na memória através do mecanismo de formulação de frases, porque a construção de cada proposição se faz sob o controlo de restrições textuais e contextuais de coerência e importância e também porque é raro que as proposições produzidas estejam completamente prontas com antecedência, na memória episódica.

As proposições são criadas a fim de dizer qualquer coisa sobre a realidade ou de produzir um efeito qualquer sobre esta. Na sua produção, intervêm as seguintes estratégias:

- as que asseguram a introdução do mundo possível, do espaço e do tempo e as que estão encarregadas de os manter implícitos, de os assinalar de quando em quando ou de explicitar as alterações, se estas surgirem;
- as que asseguram a introdução dos principais participantes (primeiro os agentes) e que os assinalam de quando em quando através dos pronomes;
- as que asseguram a produção de predicados relativos a esse(s) participante(s);
- as que concretizam toda esta estrutura;
- ainda as que introduzem os outros participantes (primeiro os agentes, depois os objectos, depois o tempo e, para terminar, o espaço).

Estas estratégias manifestam-se à superfície através de elementos tais como a ordem típica das palavras, a entoação (para o discurso oral), as

desinências das palavras, as preposições e ainda outros, que seguem a construção da estrutura. Ou seja (VAN DIJK:1983):

(...) the way the speaker gradually builds up the sentence should reflect the way he or she also gradually builds the underlying semantic representation. Characteristic for the strategic approach is this mingling of phonological, morphological, lexical, syntactic, and semantic strategies: We do not first have a complete proposition which is then given as input to the surface structure formulators. (p.282)

Por outro lado, estas estratégias de produção de proposições influenciam, de certo modo, as estratégias responsáveis pela construção das estruturas frásticas de superfície. Se, na compreensão, o receptor do discurso utiliza a superfície textual para dela extrair os elementos semânticos e pragmáticos subjacentes, na produção, o indivíduo deve organizar o seu trabalho de elaboração do discurso de modo a introduzir neste pistas que permitirão, ao eventual receptor, interpretar o seu enunciado de um modo, ao mesmo tempo, eficaz e gramaticalmente correcto.

A gramática moderna esforça-se precisamente por explicar estes fenómenos de dependência das estruturas de superfície do discurso em relação às representações semânticas e pragmáticas subjacentes e também o seu processo de compreensão e de produção. Os estudos feitos neste domínio chamam a atenção para o papel desempenhado por certas estruturas gramaticais, abundantemente utilizadas no discurso normal. Por exemplo:

- as frases nominais, definidas ou indefinidas, referindo-se as primeiras a elementos já apresentados no discurso e as outras a elementos desconhecidos ou que ainda não foram apresentados;
- os pronomes, utilizados também para recordar elementos ainda presentes na memória a curto prazo;

- os verbos em geral, que marcam a coerência local ou global;
- os tempos dos verbos, que indicam a manutenção dos parâmetros temporais indicados anteriormente ou mudanças de perspectiva ou de aspecto verbal;
- as partículas enfáticas, de valor semântico e pragmático, assinalando relações com o que vem antes ou com o que se segue e marcando a surpresa, conclusões, expectativas, etc.;
- os conectores, que exprimem as relações entre proposições e actos de fala (especialmente relações condicionais);
- os advérbios, que exprimem a alteração de certos parâmetros do discurso (por exemplo, o espaço e o tempo);
- a estrutura causal das frases, que exprime a hierarquização dos elementos do discurso, destinada a assinalar a pressuposição e a importância pragmática e semântica.

Van Dijk e Kintsch sublinham a importância destes fenómenos (VAN DIJK e KINTSCH:1983):

This list is only partial, and for each point the phenomena could be described in further detail and examples given. (...) For our present discussion it is only relevant to recall that during the production of sentential surface structure, the language user will not simply have resource to an autonomous syntax and phonology: At nearly each point a decision must be made about the semantic, pragmatic, interactional, and textual relevance of lexical items, word order, intonation, and the presence of certain words (e. g., adverbs, connectives, or particles) or morphemes. On full analysis there are probably few surface structure items that are not produced in order to signal a semantic, pragmatic, cognitive, social, rhetorical, or stylistic function. Thus, at this level, little is left for the old Saussurian arbitrariness in the relations between expressions (signifiers) and their meanings (signifieds). (...) (p.285)

Quer isto dizer que as frases de um texto exprimem não só o seu sentido, mas também sentidos que resultam das múltiplas relações que

podem existir entre elas e a totalidade do texto e também entre elas e o contexto de comunicação em questão.

3. Observações conclusivas

O capítulo que aqui termina deixa-nos uma descrição e uma explicação suficientemente completas da forma como se processa o tratamento cognitivo dos textos a nível da compreensão para que nos seja possível isolar os elementos que poderão ser aplicados tanto aos textos narrativos convencionais como à banda desenhada, encarada também como um texto narrativo.

As reflexões relativas à aquisição e evolução da estrutura de base da narrativa ajudarão a compreender melhor as reacções dos jovens sujeitos à experiência pedagógica realizada, que está no centro desta tese.

As reflexões relativas à produção destinam-se a completar a descrição das teorias apresentadas (a teoria do *schéma* e as duas versões do modelo de Kintsch e Van Dijk sobre o tratamento cognitivo do discurso). No caso específico da segunda versão do modelo de Kintsch e Van Dijk, a referência aos seus trabalhos relativos ao processo de produção reforça o interesse a atribuir à sua natureza estratégica e, embora indirectamente, fornece algumas informações complementares sobre a forma como estes dois autores encaram o processo da compreensão do discurso, tanto mais que eles consideram que a compreensão e a produção são processos complementares e não antagónicos, como muitas vezes se argumenta. Nomeadamente, através da descrição que estes autores nos fornecem do processo de produção do discurso, apercebemo-nos da importância de certos elementos textuais (ordem típica das palavras no discurso, entoação - no discurso oral -,

desinências das palavras, preposições, conectores, pronomes, artigos definidos, demonstrativos, frases nominais, verbos e respectivos tempos, partículas enfáticas - de valor semântico e pragmático -, advérbios) que constituem pistas deixadas pelo produtor do discurso para facilitar ao eventual receptor a interpretação correcta e eficaz do seu enunciado.

CAPÍTULO IV

A TEORIA DA BANDA DESENHADA: UM DISCURSO

1. Observações introdutórias

Não podemos tentar fazer uma comparação entre o texto narrativo convencional e a banda desenhada, sem primeiro explicar a natureza e o funcionamento desta forma de expressão relativamente moderna que é a banda desenhada. Será este o tema do capítulo desta tese que agora se inicia.

É evidente que os autores de que vamos falar em seguida não se ocuparam do tratamento cognitivo da banda desenhada ¹, mas antes procuraram definir a natureza desta forma de expressão específica, a partir do estudo dos elementos que a constituem e do seu funcionamento. No entanto, a análise por eles feita chama-nos a atenção para aspectos importantes deste tipo de texto, que podem ter influência no seu tratamento, tanto a nível da compreensão como a nível da produção, e os próprios críticos de banda desenhada fazem, por vezes, comentários sobre o modo como este tipo de texto é lido ou produzido, que nos poderão auxiliar na tarefa de estabelecer um paralelo entre o texto narrativo convencional e a

¹ Aliás, apesar de toda a pesquisa bibliográfica que fizemos para a preparação dos fundamentos teóricos desta tese, não nos foi possível encontrar qualquer trabalho sobre a banda desenhada, encarando-a nesta perspectiva, nem tivemos conhecimento da sua existência.

narrativa em banda desenhada, a nível da compreensão. Eis o tema do próximo capítulo.

Neste capítulo, a nossa preocupação consistirá, essencialmente, em explicar (tão bem quanto possível) a natureza e o funcionamento da banda desenhada.

Este trabalho obrigar-nos-á a abordar as diferentes teorias que foram produzidas neste domínio. Não pretendemos aprofundar aqui este assunto, dado que esta tese não se inscreve no âmbito da teoria da banda desenhada, mas antes fazer uma síntese dos trabalhos mais significativos produzidos sobre este tema, concentrando-nos nos aspectos, nos autores e nas obras que poderão interessar no âmbito desta tese.

Desde há alguns anos que podemos ler obras de autores anglófonos e francófonos (e mesmo de outras nacionalidades) consagradas à análise da banda desenhada de um ponto de vista crítico e teórico. Esta produção, que estagnou um pouco no fim dos anos 80, recupera forças actualmente, graças a algumas obras de carácter científico.

Neste capítulo, mencionaremos apenas as obras que possam interessar para as finalidades desta tese, de que a banda desenhada é um elemento essencial.

Ao longo destes anos, a perspectiva a partir da qual se faz o estudo da banda desenhada mudou um pouco: uma mudança inevitável, que acompanha não só a evolução científica constante deste século que se aproxima do seu fim, mas também a evolução desta forma de expressão. De facto, no início, o discurso crítico e teórico sobre a banda desenhada estava integrado num discurso científico, cujo objectivo essencial era a definição do estatuto do texto paraliterário ². Mais tarde, começa-se a sentir a

² Abordei esta questão num trabalho prévio, consagrado à análise da importância de diversos textos ditos paraliterários e não-literários (entre os quais a banda desenhada) no ensino do

necessidade de fazer uma análise específica do discurso da banda desenhada, a fim de constituir uma verdadeira teoria desta forma de expressão.

Esta tendência, relativamente recente, pode ser ilustrada por artigos de António Altarriba, professor na Universidade de Vitória (Espanha) e editor da revista *Neuroptica - estudios sobre el comic*.

Já em 1983, nessa mesma revista (ALTARRIBA:1983), este autor aborda essa importante questão. Altarriba começa por considerar que a banda desenhada é, desde há algum tempo, objecto de uma crítica que não parece estar muito adaptada às suas características específicas:

- porque insiste em abordar de forma quase exclusiva o que aproxima a banda desenhada de outras formas de expressão (por exemplo, o recurso à imagem e a inclusão de uma narrativa), ignorando quase por completo as suas características específicas;

- porque faz da banda desenhada um campo de ensaios para métodos e sistemas de análise que não foram especificamente criados para ela;

- ainda porque concentra os seus esforços na análise do texto, esquecendo o papel desempenhado pela imagem, que é um elemento essencial da banda desenhada.

Sem pretender negar a existência de pontos de contacto entre a banda desenhada e outras formas de expressão, Altarriba chama a atenção para a necessidade de fazer um trabalho crítico que também tenha em conta as suas características específicas, como, por exemplo (segundo este autor), a sua vinculação ao folhetim de aventuras, a natureza específica do tipo de

Português como Língua Materna (SA:1988-a). Neste trabalho, podemos encontrar referências a alguns estudos importantes sobre a problemática do estatuto deste género de textos: CORREIA:1979-a et b; DURAND:1986; MOURALIS:1975; REUTER:1986.

imagem que a banda desenhada utiliza e a ligação estética/indústria no seio desta forma de expressão.

No texto da comunicação que apresentou no Colóquio "Bande dessinée, récit et modernité", que se realizou em Cérisy-la-Salle (França), em Agosto de 1987, publicado nas Actas (ALTARRIBA:1988), o autor retoma este discurso para insistir na necessidade de criar uma crítica sobre a especificidade da banda desenhada. Começa por considerar que, entretanto, se verificou uma certa evolução neste campo, mais justificada pela necessidade de dar bases teóricas mais sólidas à crítica da banda desenhada que pela vontade de definir a essência desta forma de expressão. Mas se, por um lado, a investigação teórica sobre a banda desenhada se afirmou um pouco, por outro, ela tornou-se alvo de ataques mais incisivos: acusam-na de subjectividade, julgam-na incapaz de definir a especificidade da banda desenhada (tanto mais que esta se caracteriza pela mais incrível diversidade) e acusam-na ainda de querer impôr limites aos criadores e aos leitores de banda desenhada, ao fechá-los num discurso teórico que estabeleceria de forma precisa o que é e o que não é banda desenhada, restringindo um campo de investigação até aí quase ilimitado. Em resposta a estes ataques, Altarriba recorda que é impossível impôr limites à evolução da banda desenhada, porque as obras de teoria geral da banda desenhada estão mais interessadas em fazer o recenseamento dos mecanismos utilizados por esta forma de expressão (e como eles são numerosos e variados!) do que em emitir julgamentos críticos sobre as produções existentes e que, além disso, ao procurar definir a especificidade da banda desenhada, a crítica desta forma de expressão não faz mais do que seguir o percurso dos críticos de outras formas de expressão, que abandonaram a tarefa de sancionar e legitimar os trabalhos produzidos para se

consagrarem antes à reflexão sobre os ingredientes constitutivos da sua linguagem e os seus diversos modos de organização. É o que acontece, por exemplo, com a crítica literária, quando se esforça por encontrar uma definição de "literariedade". Altarriba lembra ainda que a tarefa da nova crítica da banda desenhada se revela difícil, na medida em que esta forma de expressão está dividida entre aspirações artísticas e condicionamentos industriais, procurando sempre encontrar um equilíbrio entre estas duas tendências, e também porque ela se debate entre o texto e a imagem, isto é, entre o tempo da narração e o espaço da figuração. Este último aspecto manifesta-se de forma muito evidente no esboço de uma teoria geral da banda desenhada que vamos tentar apresentar, nas suas linhas gerais, no seguimento deste capítulo.

Outros críticos fizeram reflexões do mesmo género sobre a natureza e o futuro da crítica e da teoria da banda desenhada.

Arnaud de la Croix e Frank Andriat (DE LA CROIX & ANDRIAT:1992), por exemplo, analisam a evolução da crítica da banda desenhada, considerando que esta vacilou sempre entre a prioridade dada à imagem e a prioridade dada ao texto e lembrando, ao mesmo tempo, que, no caso da banda desenhada, seria mais adequado pensar no papel complementar que estes dois elementos desempenham um em relação ao outro.

Segundo estes dois autores, a primeira crítica da banda desenhada, saída da abordagem semiológica desta forma de expressão e representada principalmente por autores conhecidos como Pierre Fresnault-Deruelle e Umberto Eco, assenta na dicotomia Imagem/Palavra, sendo a prioridade dada à Palavra, isto é, ao texto. Aliás, ainda segundo a interpretação que De La Croix e Andriat fazem dos estudos teóricos destes autores, eles

consideram que a banda desenhada só pode aspirar a uma verdadeira dignificação através da sua integração no conjunto dos estudos científicos consagrados ao texto, embora não neguem a importância da imagem.

Quando novas análises, mais modernas, vêm substituir a perspectiva semiológica, alguns autores tomam o partido da imagem, enquanto que outros se batem pela complementaridade entre a imagem e o texto na construção das histórias de banda desenhada. Assim, entre os membros do "partido da imagem", encontramos Jacques Samson, que chama a atenção para a ausência de uma reflexão sobre o universo das imagens ³. O "partido da complementaridade" é representado por Benoît Peeters, que faz assentar a sua explicação do funcionamento da banda desenhada na concorrência entre uma utilização "convencional" da página (valorizando o processo que os autores francófonos designam pelo termo "découpage" - disposição das imagens destinada a ser progressivamente descoberta -, retomando uma leitura herdada da escrita e assegurando a sobrevivência da narrativa) e uma utilização "decorativa" da página (que valoriza sobretudo o processo designado pelo termo "mise en page" - isto é, o agrupamento das vinhetas na superfície da página -, criando uma multiplicidade de percursos sobre a página, comprometendo a sobrevivência da narrativa e exaltando a dimensão pictórico desta). No fundo, a elaboração de uma história de banda desenhada seria o resultado desta luta entre uma concepção narrativa (que privilegia a ordem temporal) e uma concepção pictórica (que privilegia a ordem espacial). O seguimento deste capítulo demonstrará, de forma clara, a importância de que esta confrontação se reveste no domínio da crítica e da teoria da banda desenhada.

³ Esta posição de Samson é criticada por De La Croix e Andriat, porque assenta numa imaginária e condenável linha de demarcação entre a "linguagem das imagens" e a "linguagem das palavras", gerando uma separação que não existe obrigatoriamente.

Benoît Peeters reflecte também sobre a verdadeira natureza da crítica e da teoria da banda desenhada. Num primeiro texto (PEETERS:s.d.-a), cujo objectivo central consiste em responder à pergunta "Como ler uma banda desenhada?", Peeters considera que esta pode ser objecto de vários tipos de crítica (ingénua ou erudita, política, sociológica, semiológica, filosófica, psicanalítica), desde que todas elas respeitem a sua especificidade enquanto forma de expressão.

Acabámos agora mesmo de ver o modo como este autor encara a especificidade da banda desenhada. Ao mesmo tempo que discorre sobre a natureza desta especificidade, Peeters aproveita a ocasião para censurar a abordagem semiológica da banda desenhada. Segundo ele, o seu principal defeito corresponderia ao facto de ela se propôr fazer um estudo das formas que a banda desenhada utiliza sem ter em conta o contexto em que estas são usadas, isto é, ao facto de ela fazer um estudo dos significantes sem ter em conta os seus significados. Portanto, para este autor, uma crítica e teoria da bande desenhada verdadeiramente inovadora deveria justamente ter por objectivo estudar estas formas em ligação com os seus significados (PEETERS:s.d.-a):

(...) La seule manière d'échapper au formalisme qui, souvent à juste titre, fut reproché aux sémiologues est de prendre en compte ces 'choix d'organisation' dans leur relation avec ce que Michel Rio appelle les 'signifiés de B.D.'. Ce n'est pas en tant que tel qu'un certain type de mise en page peut être qualifié de moderne, c'est en fonction des rapports qu'il entretient avec l'ensemble de la bande. Il ne s'agit donc pas de se demander si une mise en page est extravagante ou banale, il est question d'examiner la manière dont une oeuvre tire parti du dispositif qu'elle met en place. (p.204)

Retomando esta reflexão, numa outra obra publicada mais tarde (PEETERS:1991), em que utiliza alguns dos seus textos anteriores, Benoît Peeters propõe que este novo género de crítica da banda desenhada

apresente certas características especiais: não será uma crítica de obras produzidas no âmbito desta forma de expressão, que as considere a partir de uma espécie de "solidão ideal", nem uma crítica genética, que se preocupe em reconstituir as diferentes fases de elaboração de uma banda desenhada, mas antes uma crítica analítica.

Defendendo-se da acusação de formalismo, Peeters escreve (PEETERS:1991):

(...) Cette accusation de formalisme pourra sembler curieuse, venant de quelqu'un dont le travail s'est toujours plu à souligner les vertus créatrices de la forme. C'est qu'il faut distinguer entre une affirmation des pouvoirs de la forme - que l'on pourrait baptiser '*formationnisme*' - et un formalisme qui n'est que sa caricature et finalement son antithèse.
(...) (p.8)

É fácil detectar que esta referência ao formalismo se aplica directamente à abordagem semiológica. A designação "formacionismo" ("formationnisme") aplica-se, portanto, à nova crítica da banda desenhada, cujos princípios Peeters procura definir no início de uma obra que constitui um exemplo da produção que poderia ser gerada por esta crítica.

2. As teorias sobre a natureza e o funcionamento da banda desenhada

Seguindo uma perspectiva cronológica e histórica, começaremos esta síntese pela referência a alguns trabalhos importantes, que resultaram da abordagem semiológica (Eco e Fresnault-Deruelle) e prosseguiremos este caminho até à teoria moderna da banda desenhada (com autores como

Benoît Peeters e Thierry Groensteen), passando por análises de transição (a de Pierre Masson). ⁴

2.1. Um trabalho clássico de Umberto Eco

Em qualquer estudo consagrado à análise da banda desenhada (e independentemente da opinião que se possa ter sobre eles), são mencionados os trabalhos do semiólogo italiano Umberto Eco sobre a banda desenhada e o seu sistema de elaboração de mensagens. O único que nos interessa no contexto desta tese é o seu estudo de uma página de *Steve Canyon* (ECO:1979). ⁵

No contexto desta tese, este estudo interessa-nos mais pelos problemas que levanta do que pelas informações que nos possa trazer.

Eco começa por fazer uma análise da página de banda desenhada que escolheu como corpus (a primeira página dominical da série *Steve Canyon*, criada por Milton Caniff), procurando não só retirar dela o máximo de informação, mas também explicar tão bem quanto possível quais são os elementos deste tipo de texto fora do comum de que se poderá retirar essa informação. De acordo com as palavras de Eco, no início do seu estudo, trata-se, através da análise feita: de determinar o modo como o autor preparou a sua mensagem; de descodificar essa mensagem, a fim de revelar tudo o que ela pode comunicar a um leitor atento; de chamar a atenção para a sua

⁴ Tomámos como referência para a tradução de alguns termos de banda desenhada, utilizados nos trabalhos que consultámos para a elaboração deste capítulo, a obra de Maria Helena Duarte Santos, Lucinda Lopes Galveias e Rita Dantas Lacerda (SANTOS, GALVEIAS & LACERDA:1979).

⁵ Consultámos este texto numa tradução brasileira, datada de 1979, e não nos foi possível apurar em que data este estudo foi publicado. Contudo, na obra de Arnaud de la Croix e Frank Andriat que já aqui referimos (DE LA CROIX & ANDRIAT:1992), numa nota da p.23, faz-se referência a uma tradução parcial deste estudo feita por Antoine Roux e publicada em 1970, completada por uma outra tradução, também ela parcial, feita por Arnaud de la Croix e Antonella Bacchiocchi e publicada no nº 66 da revista *Les Cahiers de la bande dessinée*, em 1985.

estrutura, analisando os signos que a compõem e as relações que existem entre eles no seio do código específico deste tipo de texto que o seu autor utiliza e que o seu leitor deve conhecer. Seguem-se alguns comentários muito gerais sobre a constituição da página de banda desenhada em questão e uma análise detalhada das onze vinhetas que a compõem.

É a partir desta análise que o semiólogo italiano vai formular uma série de interrogações que correspondem a outros tantos temas de investigação interessantes, que se poderia abordar a partir de e sobre a banda desenhada e que serão retomados tanto por autores que partilham as mesmas "convicções científicas" que Umberto Eco como por outros que baseiam o seu trabalho em métodos mais recentes.

Entre as diferentes questões que Umberto Eco aborda neste estudo, destacamos algumas que serão importantes no contexto desta tese e no âmbito das teorias da banda desenhada de que falaremos neste capítulo:

- a existência de um código específico da banda desenhada, constituído por certos elementos perfeitamente identificáveis ⁶, e provido de uma gramática da vinheta, que assenta essencialmente nas relações imagem/texto que se estabelecem no interior desta, e de uma sintaxe, que determina as operações de montagem das diferentes vinhetas que constituem um texto em banda desenhada; ⁷

- a denúncia da existência deste código feita por certas séries humorísticas;

⁶ Pierre Fresnault-Deruelle falará de uma "morfologia da banda desenhada", comparável à morfologia que faz parte da gramática de qualquer língua.

⁷ Fresnault-Deruelle falará de uma "sintaxe da banda desenhada", que abrange estes dois últimos aspectos mencionados por Umberto Eco.

- também as características especiais das personagens de banda desenhada (uma reflexão que parece demasiado dependente das constatações feitas a partir deste "comic strip" americano);

- ainda o valor ideológico da banda desenhada.

Esta simples enumeração dos temas abordados por Eco permite-nos verificar que, efectivamente, alguns são verdadeiramente importantes no âmbito desta tese, enquanto que outros estariam melhor situados noutro tipo de estudo.

A análise do semiólogo italiano leva-o, para terminar, a tentar pôr a banda desenhada em relação com outras formas de expressão. Com esta finalidade, Eco reflecte sobre os seguintes temas: as relações que as características específicas da banda desenhada podem estabelecer com outras formas de expressão (aqui fala-se da pintura, da fotografia, do cinema); o carácter estereotipado de certos elementos da linguagem da banda desenhada (por exemplo, as personagens); a sua aptidão para transmitir uma ideologia; a influência que a especificidade da linguagem da banda desenhada poderá exercer sobre a leitura; a sua dependência em relação à indústria que assegura a sua sobrevivência.

É evidente que não aprofundámos este estudo de Umberto Eco. Apresentámo-lo apenas como uma espécie de repertório dos temas que serão, em seguida, retomados pela teoria e crítica da banda desenhada, como veremos nas páginas seguintes deste capítulo. Tanto mais que este estudo "envelheceu" muito mais que outras obras mais ou menos da mesma altura (por exemplo, os trabalhos de Pierre Fresnault-Deruelle)! Contudo, não podemos negar-lhe a honra de ter desempenhado o papel de pioneiro na análise teórica da banda desenhada.

2.2. Fresnault-Deruelle e a "gramática da banda desenhada"

2.2.1. Algumas palavras de apresentação

Um dos autores mais conhecidos no domínio da teoria e da crítica da banda desenhada é Pierre Fresnault-Deruelle, que publicou numerosas obras e artigos consagrados a este tema. É importante referir a obra de Fresnault-Deruelle no contexto desta tese, na medida em que ele foi talvez o primeiro autor a fazer uma descrição bem fundamentada e bastante completa dos elementos constitutivos da banda desenhada e, tanto quanto possível, do seu funcionamento, o que nos permitirá, quando procurarmos estabelecer um paralelo entre a compreensão do texto narrativo convencional e a compreensão da banda desenhada, saber que elementos devemos ter em conta, no caso da banda desenhada, e ter uma noção relativa da importância relativa de cada um deles.

Devido à grande diversidade de aspectos abordados por este autor, nos seus escritos sobre esta forma de expressão, ser-nos-á necessário seleccionar os mais pertinentes no âmbito deste trabalho, que correspondem, inevitavelmente, ao que ele publicou de mais importante e de mais representativo.

Podemos incluir este autor no conjunto dos que são responsáveis por uma abordagem semiológica da banda desenhada, que se apresenta como o estudo de uma forma de expressão paraliterária e não como um discurso específico sobre a banda desenhada. Aliás, desde há alguns anos, segundo informações recebidas directamente de Fresnault-Deruelle, este autor já não estuda a banda desenhada, dedicando-se antes a outros tipos de imagens. O

que não o impede de, ocasionalmente, publicar sobre a banda desenhada, no âmbito dos seus novos estudos!

Recordemos também que, segundo Arnaud de la Croix e Frank Andriat (DE LA CROIX & ANDRIAT:1992), Fresnault-Deruelle pertence ao conjunto dos teorizadores da banda desenhada para quem o texto é mais importante do que a imagem. Contudo, mesmo se a sua perspectiva não é a mais actualizada, ele continua a ser uma referência importante em matéria de teoria da banda desenhada e os autores que estão a elaborar a nova teoria da banda desenhada fazem referência ao conjunto da sua obra.

Para fazer uma síntese dos principais contributos da obra de Fresnault-Deruelle para a teoria da banda desenhada, recorreremos a informações reunidas há alguns anos para um outro trabalho de investigação, cujo tema central era a utilização de textos não-literários e paraliterários no ensino do Português como Língua Materna (SA:1988-b).

Para começar, será necessário lembrar que a noção central da análise desta forma de expressão feita por Fresnault-Deruelle é o conceito de "gramática da banda desenhada" (a que Eco também alude, embora de forma mais indirecta). Esta "gramática" compreende uma "morfologia", que corresponde ao conjunto dos elementos utilizados para a elaboração de uma banda desenhada, e uma "sintaxe", que corresponde à forma como esses elementos podem ser combinados entre eles.

2.2.2. Morfologia da banda desenhada

Os elementos que intervêm na construção da banda desenhada são de dois tipos: icónicos - os que dizem respeito essencialmente aos aspectos visuais - e linguísticos - os que dizem antes respeito aos aspectos verbais

(isto é, ao texto). Podemos ainda falar de uma terceira categoria de elementos que não são nem completamente icónicos, nem completamente linguísticos, partilhando um pouco das características dos dois outros tipos: por exemplo, os balões.

Começaremos por abordar os elementos icónicos, para passar, em seguida, aos elementos linguísticos e, finalmente, aos mistos.

2.2.2.1. A imagem

A imagem, em banda desenhada, é normalmente designada pelo termo *vinheta*, que utilizaremos no seguimento deste trabalho.

Numa das suas obras principais, Fresnault-Deruelle faz um estudo bastante aprofundado deste elemento icónico da morfologia da banda desenhada (FRESNAULT-DERUELLE:1972-a).

Para ele (e tendo em conta a natureza essencialmente narrativa da banda desenhada), a vinheta é uma espécie de pequeno quadro que se integra num continuum narrativo e que representa um momento privilegiado deste. Esta imagem é constituída por vários elementos combinados entre eles de uma forma tão complexa que se torna muito difícil distinguir o que é signifiicante do que é significado.

Aliás, em banda desenhada, podemos falar de dois tipos de leitura: uma, global, que nos dá uma imagem de conjunto do que há para ler, seguida de uma outra, analítica, que nos permite decompôr esta globalidade nos pormenores que a constituem.

Um outro problema que se põe em relação à vinheta é a relação que esta mantém com a realidade. Frequentemente, a banda desenhada revela preocupações de realismo, mas este existe apenas ao nível das intenções do

desenhador: porque, entre a imagem e a realidade representada, há sempre um desvio gerado pelas técnicas a que o desenhador tem de recorrer e ainda o desvio que o seu estilo impõe. Além disso, é preciso recordar que a banda desenhada nem sempre pretende ser realista: esta preocupação figura raramente entre os interesses dos autores modernos.⁸

A construção da vinheta põe em acção técnicas que a banda desenhada foi buscar quer à pintura (a perspectiva, o contraste, a utilização das cores), quer ao cinema (os planos), de que ela faz, evidentemente, um uso original. Um outro parâmetro importante para a construção das vinhetas é a variação do seu tamanho.

Vamos fornecer algumas precisões em relação aos termos que poderão eventualmente ser utilizados.

No que diz respeito aos *planos*, fala-se geralmente de:

- *plano geral*, quando temos uma panorâmica geral do lugar onde a acção se desenrola, na qual as personagens (se aí figurarem algumas) são reduzidas ao tamanho de pequenos pontos perdidos no horizonte;

- *plano de conjunto*, em que se vê não só o espaço em que se desenrola a acção, mas também as personagens;

- *plano médio*, que mostra especificamente as personagens de pé;

- *plano americano*, em que as personagens são "cortadas" pelos joelhos, o que permite transmitir certos detalhes da acção;

- *plano aproximado*, quando as personagens são "cortadas" pela cintura, o que revela as suas reacções e esconde o cenário;

⁸ Recordemos aqui uma das características que Henri Van Lier atribui ao desenho em banda desenhada, numa comunicação apresentada no colóquio "Bande dessinée, récit et modernité", que se realizou em Cerisy-la-Salle (France), em Agosto de 1987 (VAN LIER:1988). Segundo ele, a banda desenhada caracterizar-se-ia também pelo recurso muito frequente a um desenho de tipo discorrente, que representa os objectos por algumas das suas características típicas e as acções por justaposições dessas características (cf. VAN LIER:1988, p.14-15).

- *grande plano*, destinado a permitir apreender detalhes bastante finos das reacções das personagens (que são "cortadas" pelos ombros) ou ainda sublinhar o valor de um objecto ou de um movimento;

- *muito grande plano*, destinados também a sublinhar a importância de uma personagem ou de um objecto.

Além dos planos, o desenhador pode também utilizar a *angulação*, que só se aplica às personagens representadas em corpo inteiro. Há o *picado*, que mostra a personagem vista de cima, parecendo que o olhar do observador a vai esmagar, e o *contra-picado*, que representa o efeito oposto. Podemos ainda falar do *efeito campo/contra-campo*, que instaura uma espécie de geometria entre vinhetas contíguas, partindo da separação entre as imagens (o espaço em branco de separação entre as vinhetas) como eixo de simetria.⁹

É também importante fazer uma pequena referência ao papel desempenhado pela cor, utilizada segundo técnicas que a banda desenhada foi buscar à pintura. Esta pode ser utilizada de forma realista (o que acontece com certas bandas desenhadas mais convencionais) ou de forma expressiva (utilização muito frequente na banda desenhada mais moderna). O progresso técnico foi muito importante no que diz respeito a este aspecto, porque pôs à disposição dos desenhadores uma gama de cores que não existia para as primeiras bandas desenhadas, em que o recurso à cor era um luxo. Isto funcionou tão bem que, na banda desenhada actual, o recurso ao "preto e branco" se converteu numa opção estética e expressiva. O desenhador de banda desenhada pode jogar com as cores não só para criar uma perspectiva, mas também para dar uma atmosfera específica à sua história. Pode fazer variar a cor dos objectos representados, dos balões, do

⁹ Por exemplo, a vinheta "campo" poderá representar alguém que se encontra diante de uma porta e a vinheta "contra-campo", a pessoa que está do outro lado da porta. O espaço entre as vinhetas separará estes dois espaços simétricos.

fundo das imagens. Pode fazer também uma utilização simbólica da cor, nas suas histórias.

Mas as vinhetas não existem isoladamente, na banda desenhada: elas estão integradas em sequências, que geram a história. Portanto, é preciso também pensar neste elemento icónico nesta situação particular, que lhe confere algumas características adicionais.

De facto, dado que as vinhetas representam apenas momentos privilegiados do continuum narrativo, há momentos que nunca são representados. Estes terão de ser reconstituídos pelo leitor, que se apoiará no que foi efectivamente representado. A gestão desta representação dos momentos importantes no continuum narrativo gera os *hiatos*, que podem ser (FRESNAULT-DERUELLE:1972-b):

- *espaciais*, chamando a atenção para as deslocações das personagens;
- *temporais*, quando as vinhetas estão separadas por lapsos de tempo consideráveis, o que dificulta a leitura;
- *espácio-temporais*, se a separação entre as vinhetas implica o espaço e o tempo, em simultâneo;
- *técnicos*, gerados por efeitos técnicos e pondo em acção oposições entre, por exemplo, linhas diferentes da intriga (*inserts*) ou entre a realidade e o modo deformado como uma personagem a apreende (*efeito objectivo/subjectivo*) ou então entre lugares e pontos de vista diferentes (*efeito interior/exterior*), sendo os elementos em oposição representados por vinhetas justapostas.

Só a sua competência em leitura da banda desenhada permitirá ao leitor resolver todas as dificuldades criadas pelo recurso a estes artifícios e outros que se podem produzir.

2.2.2.2. O texto

Segundo Fresnault-Deruelle, o lado linguístico da banda desenhada é representado pelo texto, que, em maior ou menor quantidade, ocupa um certo espaço nas vinhetas.

Ele apresenta-se sob duas formas diferentes. Por um lado, há a *legenda*, um pequeno texto situado quer na parte superior da vinheta, quer na sua parte inferior, que representa a voz do narrador fornecendo informações sobre a situação espaço-temporal da acção que se está a desenrolar. Há também os *cartuchos* (vinhetas totalmente preenchidas por texto, muito raras), que introduzem outras vinhetas ligadas a um novo momento da história, relembram um momento precedente da acção ou explicam uma elipse (FRESNAULT-DERUELLE:1972-a).

Mais tarde, Fresnault-Deruelle (FRESNAULT-DERUELLE:1993-a) sublinha que, na banda desenhada, o texto serve essencialmente para representar o que não pode ser mostrado (subentende-se.: "através da imagem").

2.2.2.3. Os balões

Entre os elementos a meio caminho entre o linguístico e o icónico (FRESNAULT-DERUELLE:1972-a), encontramos os balões, que contêm as réplicas das personagens, constituindo o diálogo quase constante que atravessa toda a banda desenhada.

Tendo começado por ser um elemento acessório (nas primeiras narrativas em imagens, em que a mensagem essencial era transmitida por

um texto colocado sob a imagem), o balão converteu-se num elemento essencial desta forma de expressão e num dos mais característicos.

A sua evolução leva-o de uma codificação muito rígida às formas mais fantasistas, que fazem dele quase um elemento do desenho.

Esta evolução é também responsável pela multiplicação dos tipos de balões, que desempenham papéis diferentes no interior da banda desenhada. Estas diferentes formas modalizam a mensagem e traduzem o esforço do balão para representar o que as personagens dizem e a forma como o dizem. Fresnault-Deruelle (FRESNAULT-DERUELLE:1972-a; 1972-b) classifica os balões em função do seu conteúdo - e, portanto, temos balões verbais (que contêm apenas signos linguísticos), balões não-verbais (que contêm apenas signos icónicos e que servem para simbolizar a surpresa, a dor, a indignação, etc.) e balões mistos, a maior parte (que misturam signos dos dois tipos e que servem para simbolizar gritos, emoções,); os balões são também classificados em função do apêndice, que faz parte deles e que lhes permite representar as palavras efectivamente pronunciadas pelas personagens e também os seus pensamentos.

Os balões da banda desenhada correspondem a vozes intradieéticas, isto é, a vozes situadas no próprio contexto da narrativa: são as vozes das personagens que intervêm na acção.

Ao contrário das formas puras de texto (legendas e cartuchos), que contêm discurso indirecto, os balões contêm discurso directo, o mais correntemente utilizado na banda desenhada. Este discurso directo corresponde, a maior parte das vezes, a um diálogo constante entre as personagens, mas há também momentos de monólogo (FRESNAULT-DERUELLE:1972-b), utilizado como um artifício que permite esclarecer o

leitor sobre o que se passa, quando a imagem parece ser demasiado ambígua para o fazer por si só.

O facto de o discurso contido nos balões ser essencialmente dialógico e dever ser fragmentado e apresentado sob a forma de uma linguagem escrita "disfarçada" de linguagem oral implica o recurso a certos artifícios de redacção como, por exemplo, a supressão de palavras, a utilização de construções sintácticas pouco comuns, a mistura de construções lógicas da linguagem escrita com marcas características da linguagem oral (interjeições, exclamações, etc.).

2.2.2.4. As onomatopeias

Estas são também elementos que combinam o linguístico e o icónico (FRESNAULT-DERUELLE:1972-a) e que procuram reproduzir no contexto da banda desenhada os sons do ambiente onde a acção decorre ou os sons produzidos pelas personagens que nela intervêm. A produção de onomatopeias põe em acção elementos muito variados: a forma, o tamanho, a cor e a disposição no espaço dos caracteres que constituem a onomatopeia.

Na banda desenhada, as onomatopeias são, geralmente, de tipo acústico (FRESNAULT-DERUELLE:1977). É possível inventá-las muito simplesmente ou então importá-las de outras línguas: o Inglês forneceu um número considerável de onomatopeias. Elas situam-se a meio caminho entre o linguístico e o referencial: de facto, temos dificuldade em as reconstituir oralmente, mas podemos reconhecer nelas uma organização sintagmática.

Paralelamente às onomatopeias, existem os sons inarticulados, que, contudo, não se confundem com estas.

2.2.3. Sintaxe da banda desenhada

Na gramática da banda desenhada, como na gramática de qualquer língua, a "sintaxe" corresponde ao modo como os elementos que a constituem se combinam entre si.

De acordo com a interpretação de Pierre Fresnault-Deruelle (FRESNAULT-DERUELLE:1972-b), esta "sintaxe da banda desenhada" assenta essencialmente nas relações imagem/texto (e, neste caso, o termo "texto" refere-se não só às legendas e aos cartuchos, mas também ao conteúdo linguístico dos balões). As relações imagem/texto tendem a tornar-se cada vez mais complexas, à medida que a banda desenhada evolui, devido ao papel cada vez mais importante atribuído à imagem na banda desenhada: sendo considerada como um elemento secundário, no início, quando servia apenas para ilustrar um texto, facilitando a sua compreensão, ela converteu-se num elemento muito significativo, na medida em que completa ou até, em certas situações, substitui o texto. Aliás, este, sob as suas diferentes formas, está sempre situado no interior da vinheta. Na banda desenhada, a imagem e o texto completam-se mutuamente, referindo-se continuamente um ao outro. O sentido da mensagem é construído a partir desta constante implicação mútua.

Fresnault-Deruelle considera que, na banda desenhada, os elementos verbais se articulam segundo dois eixos: um eixo vertical, que corresponde às relações imagem/texto no interior de uma mesma vinheta, e um eixo horizontal, que designa as relações estabelecidas entre os textos das diferentes vinhetas que compõem uma história. Esta classificação permite compreender quão importantes são as relações imagem/texto na banda desenhada.

Em relação à imagem, o texto desempenha duas funções bem definidas: uma função descritiva, em relação à imagem isolada, reduzindo a sua polissemia, quando esta veicula muitos sentidos simultaneamente, ou enriquecendo-a, quando, pelo contrário, esta se revela demasiado pobre; uma função narrativa, em relação às imagens organizadas em sequências, fazendo a ligação entre elas e combinando, num sentido global, os sentidos parciais transmitidos por cada uma delas.

Estas *relações imagem/texto* geram os vários tipos de imagens, que podemos encontrar na banda desenhada:

- as *imagens isoladas*, desprovidas de texto, devido ao seu forte valor sugestivo, geralmente colocadas no início da história e servindo para apresentar uma personagem que o leitor já conhece muito bem ou então para reproduzir movimentos ou apresentar pormenores importantes; são muito utilizadas nas bandas desenhadas humorísticas, organizadas em curtas sequências de algumas imagens;

- as *imagens demasiado ricas*, muito polissémicas, em relação às quais o texto deve desempenhar uma função de "ancrage" (BARTHES:1964), isto é, um papel de concretizador de alguns dos sentidos que elas podem apresentar, convidando o leitor a desinteressar-se de outros;

- as *imagens insuficientes*, demasiado ambíguas, demasiado elípticas, em relação às quais o texto desempenha um papel essencial, encarregando-se de apresentar os sentidos que elas não podem transmitir; estas imagens surgem em momentos especiais, em que é preciso resumir uma situação, explicar um encontro, fornecer informações de vários tipos ou explorar o que a personagem faz, ao mesmo tempo que ela age.

Da leitura do que Fresnault-Deruelle escreveu a propósito do papel que o texto desempenha em relação à imagem, pode-se deduzir que, por vezes,

este desempenha uma função de "ancrage", que o autor descreve do seguinte modo: "(...) le texte a dans une certaine mesure une fonction répressive. Il fixe un seul sens à une image volontiers polysémique. (...)" (FRESNAULT-DERUELLE:1972-a, p.43).

Contudo, numa outra passagem da mesma obra, ele atenua um pouco este juízo bastante severo: "(...) Mais le dessin (...) peut être inapte à fournir un minimum de renseignements nécessaires à la bonne compréhension du scénario (...). L'image ne peut traduire des notions précises ou énoncer des faits un peu complexes. Le texte est alors essentiel (...)" (FRESNAULT-DERUELLE:1972-a, p.39 e 43).

Outras vezes, o texto desempenha uma função de "relais" em relação à imagem: isso acontece, por exemplo, quando se recorre a uma legenda para ligar duas imagens que representam momentos da acção bastante afastados um do outro.¹⁰

Os diferentes tipos de hiatos, de que já falámos a propósito da imagem, são também fenómenos de ordem sintáctica, porque estão associados à constituição de sequências de vinhetas.

Num texto mais tardio, Fresnault-Deruelle (FRESNAULT-DERUELLE:1993-b) reflecte de novo sobre a importância das relações imagem/texto na construção da banda desenhada e afirma que estas se caracterizam essencialmente por um "jogo de tensões", que resulta do conflito constante, no seio da banda desenhada, entre a tendência para mostrar (ligada aos aspectos pictóricos, portanto à imagem) e a tendência para contar (associada aos aspectos narrativos e, portanto, predominantemente ao texto), cujos mecanismos não são bem conhecidos, à

¹⁰ Os termos "fonction d'ancrage" e "fonction de relais" foram retirados de um artigo de Roland Barthes, intitulado "Rhétorique de l'image", publicado no nº4 da revista *Communications*, em 1964 (BARTHES:1964).

excepção das funções de "ancrage" e de "relais". Ao autor (ou autores) da história de banda desenhada compete "gerir" este conflito de modo a evitar que as duas tendências contraditórias em jogo destruam a sua obra e a conseguir que, pelo contrário, elas a enriqueçam através da sua própria oposição.

2.2.4. Observações finais

De acordo com a curta síntese dos principais aspectos da teoria da banda desenhada elaborada por Pierre Fresnault-Deruelle que acabámos de fazer, compreende-se bem que este autor foi muito mais longe do que o seu colega Umberto Eco na descrição da natureza e funcionamento da banda desenhada.

De facto, ele lançou as bases da teoria moderna da banda desenhada e o seu trabalho continua a constituir um marco de referência importante para teorizadores mais recentes, apesar destes não se absterem de criticar os seus pontos de vista sobre este assunto.

Concentrando sempre a sua atenção no texto, Pierre Fresnault-Deruelle não se esqueceu, contudo, de considerar o papel desempenhado pela imagem e chamou a atenção para certas questões de que outros autores se ocuparão também: o papel desempenhado pelas relações imagem/texto na construção da banda desenhada, o conflito constante entre as tendências narrativas e as tendências figurativas desta forma de expressão, as "metamorfoses" resultantes da sua evolução ao longo do tempo da sua afirmação.

Não fizemos nem pretendemos fazer aqui o balanço de todo o trabalho realizado por este autor. A leitura da secção do capítulo seguinte consagrada à caracterização da banda desenhada como texto narrativo permitirá

completar o panorama da obra de Pierre Fresnault-Deruelle no âmbito da teoria da banda desenhada.

Convém ainda salientar que, no que se refere ao tratamento cognitivo da narrativa de banda desenhada (nomeadamente em compreensão), a importância da teoria de Fresnault-Deruelle, que acabámos de expôr nas suas linhas gerais, reside no levantamento que este autor procurou fazer dos elementos constitutivos de uma banda desenhada, da sua tentativa de caracterização desses mesmos elementos e de algumas observações sobre o seu funcionamento, sobretudo no que se refere à problemática das relações imagem/texto.

No entanto, é necessário não esquecer que, por um lado, Pierre Fresnault-Deruelle fez o estudo da banda desenhada numa perspectiva semiológica, o que o afasta um pouco das nossas finalidades, e que, por outro lado, algumas das suas noções-chave (por exemplo, as noções de "morfologia" e "sintaxe" da banda desenhada) perderam muita da sua actualidade em proveito de conceitos criados por autores mais recentes e mais directamente ligados à problemática da banda desenhada como, por exemplo, Thierry Groensteen, cujas obras serão também analisadas neste capítulo.

2.3. A perspectiva de Pierre Masson

2.3.1. Algumas palavras de apresentação

A análise das propostas de Pierre Masson será baseada numa obra em que este autor condensou o essencial do seu trabalho sobre este tema (MASSON:1985) e também num curto artigo da sua autoria

(MASSON:1989), incluído num número especial da revista *Europe*, consagrado à banda desenhada.

A obra essencial de Masson (significativamente intitulada *Lire la bande dessinée*) baseia-se, tal como as propostas de Fresnault-Deruelle, que acabámos de analisar, na existência de uma morfologia e de uma sintaxe da banda desenhada.

Como Fresnault-Deruelle (que apresenta uma abordagem semiológica da banda desenhada), Pierre Masson vai também buscar os seus instrumentos de análise desta forma de expressão a outros domínios científicos, mais precisamente à Linguística. Portanto, ele recorre a determinados conceitos, formulados no âmbito desta disciplina científica e expressos sob a forma de oposições fundamentais:

- a oposição sintagma/paradigma, em que o primeiro termo corresponde à organização da banda desenhada em extensão, isto é, ao encadeamento vinheta-strip-página-álbum, e o segundo, ao poder simbólico dos signos, que podem evocar metaforicamente outros signos, ausentes;

- a oposição denotação/conotação, bastante vaga, no que diz respeito a esta forma de expressão, mas que serve para opôr a banda desenhada animada pela preocupação de representar a realidade à banda desenhada que se preocupa antes com o poder de evocação e o valor estético ou simbólico dos objectos representados;

- a oposição código/utilização concreta do código, indispensável à determinação da originalidade de cada autor em relação a um código geral, que, por si mesmo, já é bastante vago.

2.3.2. A morfologia da imagem de banda desenhada

Contrariamente a Fresnault-Deruelle, que, embora se refira frequentemente à imagem, se ocupa sobretudo do texto (como pudemos constatar através da síntese das suas ideias anteriormente apresentada), Pierre Masson centra o seu trabalho na imagem. Por conseguinte, a sua morfologia da banda desenhada é uma descrição dos materiais que constituem a imagem utilizada nesta forma de expressão. O próprio texto é considerado como um elemento da imagem, dado que figura no interior da vinheta.

2.3.2.1. O quadro da vinheta

Este termo designa a linha fechada que delimita uma vinheta e estabelece a unidade aparente do texto e da imagem que coexistem no seu interior.

A sua existência é justificada pela necessidade de dispôr as vinhetas em bandas (designadas pelo termo "strip") e de distinguir bem o conteúdo de cada uma delas.

O quadro assegura, em grande parte, a função narrativa da banda desenhada: a sua abolição implica o questionamento da natureza narrativa desta forma de expressão.

Na banda desenhada, o quadro pode assumir várias formas: umas mais habituais (quadrado ou rectângulo), outras menos canónicas (por exemplo, o círculo, utilizado muito raramente para chamar a atenção para um pormenor ou isolar um elemento importante).

Podemos também fazer variar as suas dimensões, quer em função do suporte e do espaço disponível, quer em função do papel que ele desempenha na narrativa. Neste último caso, as grandes vinhetas têm um valor informativo e reflexivo, introduzindo uma ruptura no decurso da narrativa, enquanto que as pequenas vinhetas podem ter diversos valores, dependentes do seu conteúdo: aceleração do ritmo da leitura, olhar do herói concentrado em qualquer coisa de importante, "insert" sobreposto a uma ou duas outras vinhetas.

A acção sobre o quadro da vinheta pode ir até à sua supressão, cuja finalidade consistirá em romper a monotonia da narrativa ou em indicar uma mudança de lugar ou, sobretudo, de tempo ou ainda em pôr em causa a ficção narrativa.

2.3.2.2. O espaço textual

Masson sublinha que o valor do texto é marcado não só pelo seu conteúdo, mas também pela sua disposição no interior da vinheta ou da página.

Na banda desenhada, como já vimos, podemos encontrar texto no interior dos balões ou ainda colocado por cima ou por baixo da imagem, num lugar que lhe é especialmente destinado. Este segundo tipo de texto é designado pelo termo *legenda*.

As legendas distinguem-se do texto dos balões, porque apresentam características diferentes e mesmo opostas às deste, tal como foi assinalado por Fresnault-Deruelle. Assim, as legendas, que são textos na terceira pessoa, pressupõem a existência de um narrador objectivo, enquanto que o texto dos balões existe para apresentar os diálogos das personagens.

Quanto ao *balão*, a sua finalidade consiste em aligeirar a narração, evitando o recurso a expressões como "X declarou..." (o autor da banda desenhada deixa à imagem o trabalho de dar as indicações cénicas). Mas ele pode também, pelo contrário, contribuir para tornar a acção mais lenta. Este efeito é evidente, sobretudo quando o autor recorre a monólogos através dos quais as personagens comentam as suas próprias atitudes, a fim de melhor esclarecer o leitor.

O *balão* pode ainda dar ao leitor uma imagem da personagem que fala, dado que o seu tipo pode fornecer informações sobre o estatuto ou o carácter da personagem ao qual está ligado. Ou então, ele pode também dar-nos uma imagem da mensagem, porque os seus contornos variam segundo a natureza e as características da mensagem a transmitir. Ele pode também (como já vimos a partir da análise da banda desenhada feita por Pierre Fresnault-Deruelle) fornecer uma imagem do meio de comunicação utilizado.

2.3.2.3. A organização da imagem

Esta questão está directamente ligada à utilização da simetria na composição da imagem de banda desenhada: contestada, por um lado, porque se torna incómoda, ao gerar uma imagem rígida e artificial, mas, simultaneamente, considerada como necessária, dado que favorece uma repartição equilibrada dos valores e das formas e que facilita a leitura da imagem. Para encontrar o equilíbrio entre estas duas pulsões contraditórias, recorre-se, a maior parte das vezes, a uma solução de compromisso, que assenta no jogo entre a simetria e a assimetria, que permite opôr os momentos de serenidade e equilíbrio na história aos momentos de aventura e de desequilíbrio.

A utilização da simetria na organização da imagem de banda desenhada permite, portanto, produzir certos efeitos e é regulada por princípios que não são exclusivos desta forma de expressão e que não interessa expôr aqui.

2.3.2.4. O enquadramento

Temos aqui uma noção que a banda desenhada foi buscar ao cinema e que, segundo Masson, interessa sobretudo ao nível sintagmático (isto é, à organização da banda desenhada em extensão, ao encadeamento vinheta-strip-página-álbum, de acordo com a definição já apresentada).

O enquadramento, na banda desenhada, está ligado à necessidade de utilizar certos tipos de *planos* (médio, americano, aproximado, primeiro plano), que não vamos analisar, porque já falámos deles a propósito da teoria de Fresnault-Deruelle. Estes planos têm valores diferentes e os autores podem usá-los de uma forma mais ou menos livre.

O enquadramento está também ligado à existência da *angulação*: o ângulo plano, associado à ideia de realismo; o picado e o contra-picado, geralmente associados, respectivamente, ao esmagamento e à glorificação, mas podendo assumir outros valores em função do contexto em que estão inseridos.

2.3.2.5. A cor

Esta é um elemento importante da imagem, a que Fresnault-Deruelle já tinha dado uma certa atenção, e que, segundo Masson, pode desempenhar:

- uma função analógica, a mais frequente na banda desenhada, ligada à representação da realidade;

- uma função simbólica, imposta pela sua utilização frequente para conotar certas impressões (um valor fortemente condicionado por factores de ordem cultural);

- uma função estética, que o autor considera como bastante próxima da função simbólica e que ele distingue desta última pelo facto de ela se impôr mais ao nível sintagmático, através da repetição ou associação de cores no interior de um conjunto de vinhetas, enquanto que a função simbólica está sobretudo associada a oposições de cores.

Os jogos de cores podem também ser utilizados para criar:

- efeitos de profundidade;

- efeitos de verosimilhança (frequentemente renegada, para conferir à banda desenhada um valor estético ou simbólico);

- mesmo efeitos poéticos (baseados na conotação).

Masson chama também a atenção do leitor para a utilização do "preto e branco", que, outrora, representava uma necessidade e que, na banda desenhada actual, se converteu numa opção deliberada e significativa, destinada à expressão de situações de conflito, de sentimentos de contestação ou ainda de uma visão aterradora da realidade.

2.3.3. A sintaxe

Tal como a morfologia, a sintaxe da banda desenhada proposta por Pierre Masson está centrada na imagem: ela ocupa-se quer da articulação de certos elementos da imagem, quer da articulação das imagens entre elas.

2.3.3.1. Imagem plana/imagem profunda

Eis uma oposição fundamental, que põe o problema da utilização da perspectiva na banda desenhada.

Esta figura entre os meios de que a banda desenhada se serve para criar uma ilusão de profundidade, sendo os outros a cor, o jogo das sombras e da luz, a disposição das personagens e ainda a existência (eventual) de um plano de fundo. Ausente das primeiras bandas desenhadas, a profundidade será bem depressa utilizada de forma generalizada para simular o real ou para relacionar entre eles objectos e personagens fixos, conferindo-lhes uma importância particular ao nível da acção ou num nível simbólico. Inversamente, a opção pela falta de profundidade cria um efeito caricatural.

2.3.3.2. Linear/tabular

Eis uma outra oposição de natureza sintáctica que, como veremos em seguida, será uma das preocupações essenciais da moderna teoria da banda desenhada e à qual Fresnault-Deruelle consagrou algumas observações (FRESNAULT-DERUELLE:1976).

Esta oposição diz respeito à ligação entre dois elementos de natureza diferente: o *linear* (relacionado com o strip), de natureza temporal, dado que preside à constituição de uma sequência de vinhetas, e o *tabular* (ligado à página), de natureza espacial, na medida em que implica a coexistência de várias vinhetas num mesmo espaço físico.

Apesar das suas diferenças, o linear e o tabular mantêm-se sempre solidários, porque a leitura tabular de uma página implica a decifração linear dos strips que a compõem.¹¹

A) Strip e página

Esta oposição de natureza sintáctica gera, portanto, várias unidades narrativas no interior da banda desenhada. Podemos falar de strip e de página.

Masson parece considerar o *strip* como absolutamente secundário, dado que nem sequer fala desta unidade da banda desenhada, mas, mais tarde, veremos que os modernos teorizadores desta forma de expressão lhe atribuirão importância suficiente para se darem ao trabalho de discutir a sua natureza específica e o seu valor narrativo.

Masson apresenta a *página* como uma unidade narrativa construída a partir do estabelecimento de relações entre vinhetas, que podem ser realistas (como nas bandas desenhadas dinâmicas, em que cada vinheta leva o leitor a passar à que se situa logo ao lado dela) ou então metafóricas (como nas bandas desenhadas que Masson designa pelo termo "contemplativas") ou ainda mistas (quando se combina estes dois tipos de relações entre as vinhetas).

A forma de elaboração da página como unidade narrativa gera, no interior desta, vários grupos narrativos, constituídos por um número mais ou menos grande de vinhetas. Com efeito, a página deve compreender três

¹¹ Podemos considerar, tomando como referência as explicações, dadas no capítulo anterior, sobre o modelo estratégico de compreensão de textos de Kintsch e Van Dijk, que o leitor de banda desenhada deverá fazer uma utilização estratégica desta oposição característica da banda desenhada, para ir, progressivamente, construindo as respectivas micro- e macroestrutura, sob o controlo da superestrutura, que é a de qualquer outro texto narrativo.

sequências: a sequência de encerramento, que corresponde ao desenlace da acção da página anterior; a sequência de transição; finalmente, a sequência de abertura, que conduz a uma nova fase da acção e que abre sobre uma nova página de banda desenhada, gerando um grau maior ou menor de suspense.

Compreende-se facilmente que, dentre estas três sequências, as mais ricas em conteúdo e em efeito narrativo são as que ocupam as duas extremidades da página. Chega mesmo a acontecer que o momento de transição seja reduzido até desaparecer quase por completo.

A existência destas sequências no interior da página é assinalada por elementos tais como o conteúdo funcional das vinhetas, a utilização da cor, a dimensão dos quadros ou a variação dos planos.

À dimensão narrativa da página, podemos associar a constituição de grupos de quadros, solidários ou opostos entre si, com base nas suas dimensões e na sua forma.

A constituição destes grupos de quadros obedece a certos princípios tão significativos que o seu esquecimento constitui já em si uma opção expressiva. Assim, verificamos:

- que a primeira vinheta da página é, geralmente, grande, dado que ela constitui o início de uma sequência e deve, por conseguinte, dar uma panorâmica geral da situação em questão, enquanto que a última é pequena, porque o seu tamanho reduzido permite esconder os pormenores da situação representada, o que favorece a criação do suspense;

- que a variação do formato dos quadros deve ser regulada por uma norma qualquer, porque a "variação selvagem" acabaria por causar dificuldades de leitura inultrapassáveis, que desorientariam o leitor;

- que a situação inversa, isto é, a indiferenciação das vinhetas, tem também um valor expressivo.

Para além da dimensão narrativa, a página de banda desenhada apresenta também uma dimensão estética, definida a partir de certos elementos de base:

- a simetria, cuja utilização excessiva, como já vimos, pode causar a paralização da acção;

- a construção de percursos organizados, dado que a página é encarada como uma espécie de puzzle, a partir do qual, com a ajuda de vinhetas de diferentes tamanhos, o autor organiza percursos de leitura mais ou menos difíceis, que o olhar do leitor deve ser capaz de seguir.

B) Agrupamentos de planos

Além dos agrupamentos de vinhetas e de quadros, associados à dimensão narrativa da página, há também os agrupamentos de planos.

Há um agrupamento típico constituído pela sequência seguinte: plano de conjunto (destinado a agrupar as forças em acção); depois, a série plano médio/plano aproximado/grande plano, destinada a delimitar o essencial, através da diminuição progressiva do campo visual; finalmente, para fechar a sequência, um outro plano de conjunto, que dá um novo aspecto da situação e que, ao mesmo tempo, estabelece o ponto de partida para uma nova sequência.

Este agrupamento "canónico" funciona como uma regra em relação à qual se pode construir uma grande quantidade de desvios, para modificar o ritmo da acção (e, por conseguinte, torná-lo mais expressivo) ou então para produzir certos efeitos psicológicos.

2.3.3.3. Contínuo/descontínuo

Esta oposição está ligada ao facto de os segmentos que constituem o discurso da banda desenhada serem simultaneamente autónomos e independentes.

O autor de bandas desenhadas pode também jogar com este aspecto específico do código que esta forma de expressão põe à sua disposição. Jogando com o contínuo, ligado à dependência dos elementos uns em relação aos outros, privilegia a dimensão dinâmica da banda desenhada e põe em relevo o lado "acção" ¹². Jogando antes com a falta de continuidade, ele põe em relevo as associações psicológicas e também o cenário. O autor tem, principalmente, de encontrar o equilíbrio entre estes dois "jogos", porque o recurso excessivo ao contínuo multiplica as imagens e transforma a banda desenhada numa espécie de desenho animado, enquanto que o recurso excessivo à falta de continuidade leva à proliferação dos quadros e pode bloquear a narração por falta de causalidade (ligada à sintagmática): é preciso que se passe qualquer coisa para que a história avance e o texto desempenha um papel importante neste contexto.

É fácil de compreender que a oposição contínuo/descontínuo gera uma outra oposição importante designada pelos termos *animado/inanimado*.

Na banda desenhada moderna, privilegia-se o aspectual em relação ao movimento, o que implica uma utilização frequente do descontínuo e atitudes extremistas no que diz respeito à imagem: ou esta é purificada tanto quanto possível, fazendo quase desaparecer o cenário para valorizar as personagens e as suas reacções, ou então esta é enriquecida ao máximo,

¹² Lembremo-nos que a leitura da banda desenhada assenta na justaposição e na sequencialidade dos elementos que a compõem (nomeadamente as vinhetas), o que gera relações cronológicas e também relações lógicas do tipo causa-efeito.

sobrecarregando-se os cenários para fazer sentir o carácter irrisório do mundo em que os humanos se movem.

Na banda desenhada, o movimento pode ser sugerido por signos que o leitor sabe perfeitamente descodificar. Esta representação convencional do movimento comporta certos efeitos bastante conhecidos: a representação do gesto durante a sua execução, para lhe dar uma dimensão irreal ou cómica; a condensação, numa só vinheta, do efeito produzido por várias (o que conduz à multiplicação de certas partes do corpo: braços, pernas, cabeça); a repartição do movimento por várias personagens; ainda o recurso a traços, como as linhas que representam a velocidade e as espirais ou elementos gráficos especiais como os sons que acompanham os movimentos, os jogos relativos à mudança de plano e de ângulo de visão e também as modificações do sentido de leitura tradicional.

Associada à oposição contínuo/descontínuo, encontramos ainda a oposição *icónico/verbal*, porque Masson vê a imagem como um elemento essencialmente paradigmático e espacial, enquanto que o texto seria essencialmente sintagmático e temporal. Esta oposição conduz à discussão das relações imagem/texto que Fresnault-Deruelle pôs no centro da sua sintaxe da banda desenhada. Masson crê também que uma parte importante da elaboração da banda desenhada depende do equilíbrio que se estabelece entre a imagem e o texto.

O texto deve não só assegurar a ligação de cada imagem à que a antecede e à que se lhe segue, isto é, mostrar que se passa qualquer coisa de uma imagem para a outra (o que pode ser feito através das legendas e dos balões), mas também dar-lhe uma duração interna, conferindo-lhe uma certa consistência, isto é, mostrando que se passa qualquer coisa no interior

da própria imagem (o que depende essencialmente do discurso directo contido nos balões).

Além destas relações canónicas, encontramos outros exemplos de relações menos frequentes e menos convencionais: o texto que se refere a um elemento icónico presente ou ausente; o texto que sublinha metaforicamente o valor simbólico de um elemento icónico; o texto que completa o desenho, resolvendo as suas insuficiências.

2.3.3.4. Hagiográfico/caricatural

Esta oposição muito vaga está ligada à oposição denotação/conotação e põe o problema das relações da banda desenhada com a realidade, tanto no domínio gráfico como no que se refere ao estilo de discurso desejado pelo autor. O hagiográfico relaciona-se com a denotação, enquanto que o caricatural se relaciona com a conotação.

Esta oposição afecta (entre outras coisas) os detalhes seguintes da técnica de elaboração de uma banda desenhada:

- a *delineação das formas* (em Francês, "tracé"), que, em princípio deve ser figurativa e fazer a síntese (sempre difícil) entre a facilitação da leitura e a eficácia na apresentação do real;

- a *composição da imagem* (em Francês, "mise en scène"), tradicionalmente ligada à representação da realidade, um princípio que é posto em causa pela banda desenhada moderna, em que são privilegiados os aspectos psicológicos e, portanto, caricaturais;

- a *cor*, um elemento para o qual o valor desta influência é difícil de determinar, porque a sua utilização é condicionada por restrições de ordem

técnica, que não têm nada a ver com intenções expressivas, e também porque a sua codificação é muito livre;

- o *texto*.

2.3.3.5. O argumento

O argumento ¹³ é o elemento que preside à organização da narrativa que se adivinha sob cada banda desenhada. Por vezes, ele é fortemente tratado; outras vezes, é-lhe concedida pouca atenção. A teoria moderna da banda desenhada falará bastante do *argumento* (em Francês, designado pelo termo "scénario"), considerando-o como um elemento em conflito constante e mesmo em ruptura com as tendências picturais de certas bandas desenhadas modernas.

As poucas observações que Masson consagrou a este elemento da sintaxe da banda desenhada apresentam-no como sendo muito convencional: marcado pelo gosto pela narrativa de aventuras e pela necessidade de evasão sentida pelo leitor de bandas desenhadas (portanto, relativamente alheado de preocupações de ordem psicológica); marcado também pelo conceito de herói, que, no entanto, sofreu uma certa evolução (FONTBARE & SOHET:1976).

A propósito desta noção de argumento, veiculada por Pierre Masson, torna-se necessário fazer algumas observações. Quando se lê o que este autor escreveu sobre este elemento da banda desenhada, ficamos com a impressão de que o argumento diz respeito especialmente ao texto. Contudo,

¹³ Traduzimos o termo francês "scénario" por "argumento", tendo em conta uma definição encontrada na *Lexicoteca. Moderna Enciclopédia Universal*. (AAVV:s.d.), no artigo que apresenta este título (cf. Tomo II). Num outro volume da mesma obra (cf. Tomo XV), num artigo intitulado "Quadrinhos (história aos)" e, logicamente, relativo à banda desenhada, surge-nos também o termo "argumentista".

este refere-se efectivamente à organização de todos os elementos de que a banda desenhada é composta (verbais, não-verbais ou mistos). ¹⁴

2.3.4. Observações finais

Ao terminar esta síntese da perspectiva de Pierre Masson sobre a natureza e o funcionamento da banda desenhada, seria talvez interessante fazer alguns comentários sobre as concepções de base da sua teoria.

No artigo ao qual já fizemos referência (MASSON:1989), este autor discute a importância do problema das relações imagem/texto enquanto preocupação fundamental da crítica da banda desenhada. Masson procura chamar a atenção dos leitores para os perigos de uma crítica da banda desenhada que gostaria de submeter o texto ao controlo da imagem, tanto mais que, segundo ele, a essência desta forma de expressão se encontra no entrelaçamento da imagem e do texto, sem predominância de um sobre o outro.

Contudo, nota-se, de acordo com a descrição que Masson nos dá do funcionamento da banda desenhada enquanto forma de expressão, quão importante ele considera a imagem. A sua perspectiva é, portanto, um pouco diferente da de Pierre Fresnault-Deruelle, que, nitidamente, privilegia o texto.

¹⁴ Relembrando as reflexões feitas, no capítulo anterior, chamamos a atenção para o facto de que o argumento - tal como Pierre Masson o concebe - é um dos elementos da banda desenhada que mais a podem aproximar do texto narrativo convencional, dado que a ele compete essencialmente a tarefa de dar forma narrativa ao texto criado a partir desta forma de expressão. A aproximação entre estes dois tipos de textos narrativos far-se-á sobretudo a nível da superestrutura, que controla a constituição da macro- e da microestrutura, tanto na compreensão como na produção, estando os três níveis em constante interacção, como vimos no capítulo anterior desta tese.

De qualquer modo, Pierre Masson retoma um pouco as concepções de Pierre Fresnault-Deruelle ao falar também de morfologia e de sintaxe da banda desenhada.

Daqui podemos concluir que o seu interesse para o estudo que está no centro desta tese é do mesmo género do que atribuímos às teorias de Pierre Fresnault-Deruelle, cujas indicações ele completa: ambos nos fornecem uma imagem mais precisa dos elementos constitutivos da banda desenhada e uma descrição sumária do seu funcionamento. Fresnault-Deruelle pensa mais no texto, enquanto que Pierre Masson pensa mais na imagem, mas as suas perspectivas são nitidamente complementares, tanto mais que eles recorrem aos mesmos conceitos de base: "morfologia" e "sintaxe" da banda desenhada e grande importância atribuída às relações imagem/texto. Salientemos, no entanto, o facto de Pierre Masson fazer referência à noção de "argumento", que será, posteriormente, muito estudada por teorizadores mais recentes como, por exemplo, Benoît Peeters, ele próprio argumentista de banda desenhada.

2.4. A teoria moderna da banda desenhada

Ao iniciar esta síntese das produções mais importantes no domínio da teoria moderna da banda desenhada, seria talvez interessante incluir uma referência à comunicação apresentada por Jacques Samson no colóquio "Bande dessinée, récit et modernité" (SAMSON:1988-a).

A importância deste texto resulta do facto de ele ser consagrado a uma caracterização da banda desenhada moderna, que é, de certo modo, responsável pelo aparecimento de uma nova crítica da banda desenhada,

dado que a crítica tradicional já não era capaz de dar conta de todos os diferentes aspectos que esta forma de expressão apresenta actualmente.

Segundo Samson, uma reflexão sobre a modernidade da banda desenhada implica, antes de mais, uma definição do conceito de "modernidade" e, em seguida, uma reflexão sobre as formas específicas de que esta modernidade se reveste no que diz respeito a esta forma de expressão.

Teremos, portanto, de começar pela definição do conceito de "modernidade" que Jacques Samson nos apresenta neste texto, uma definição que é abordada a partir de duas perspectivas diferentes (SAMSON:1988-a):

- uma perspectiva diacrónica, que faz dela objecto de uma abordagem histórica;

- uma perspectiva sincrónica, que se preocupa essencialmente com as modalidades intrínsecas de geração de texto.

Sobre esta distinção, Samson (SAMSON:1988-a) escreve:

(...) Bien qu'un grand nombre d'oeuvres et de démarches artistiques s'accomplissent, à des degrés divers, à travers la double conjonction du synchronique et du diachronique, cette distinction a l'avantage d'offrir un premier plan de sélectivité qui permet de dégager des tendances générales parmi la production moderne.(p.119)

Do ponto de vista diacrónico, geralmente associa-se a modernidade na banda desenhada à enorme diversificação desta forma de expressão que teve lugar no fim dos anos 60, um fenómeno que numerosos sinais anunciavam desde há muito tempo. Samson não acredita muito neste modo de ver as coisas, mesmo não sendo sua intenção fazer esquecer a importância desta revolução para a renovação da banda desenhada. Este autor acredita antes que houve dois fenómenos que se manifestaram

simultaneamente: por um lado, o fenómeno da explosão da banda desenhada e, por outro, um fenómeno mais escondido, ligado à vontade de transgredir os limites que uma codificação demasiado restrita impunha a esta forma de expressão. E é este segundo processo que é directamente responsável pela modernização da banda desenhada, enquanto forma de expressão.

As obras que resultaram deste processo de modernização revoltam-se contra o regime semiológico que predomina no campo da banda desenhada, construído a partir da dupla restrição da função de comunicação e da legibilidade e responsável pelo seu utilitarismo de base (SAMSON:1988-a):

(...) Or, dans le mouvement d'émancipation vis-à-vis de ces atavismes institutionnels, les créateurs modernes se sont résolument engagés sur la voie de l' 'expressivité' artistique, fût-ce au prix du rejet des modèles qui ont fait la réputation de la BD et fût-ce à subir l'inconfort de la confidentialité, et parfois même jusqu'à l'ostracisme du milieu. Dans l'effort qu'elle met à contrer l'inertie et la permanence de la tradition - entendue comme un carcan régressif -, la modernité s'inscrit donc, suivant cette perspective, au sein d'un procès *réactif* et *transgressif*. (...)
(p.120)

Do ponto de vista sincrónico, anteriormente definido, a modernidade da banda desenhada é apreendida como uma actividade especialmente exploratória, até experimental: "(....) mue par un idéal de dépassement des potentialités expressives du médium et qui l'excède même en refusant de lui entrevoir une finalité en dehors de la précarité du geste qui la fonde. (...)" (SAMSON:1988-a, p.120).

A característica principal da modernidade definida desta maneira é a autonomia em relação às convenções desta forma de expressão. Mas é preciso chamar a atenção para o facto de que não há nada de comum entre esta modernidade, progressiva e transitiva, e atitudes falsamente modernistas, que se preocupam mais com a reabilitação de géneros

tradicionais e já mais ou menos mortos do que com uma verdadeira procura do melhoramento artístico.

A abordagem da modernidade da banda desenhada implica certas exigências: o recurso a um aparelho crítico apropriado, capaz de apreender as implicações e os avanços principais deste fenómeno de modernidade, o seu modo de expressão particular e a sua polivalência de base; o recurso a análises assentando mais directamente no conceito de modernidade e atribuindo um valor heurístico às pesquisas expressivas que se manifestam neste domínio; a recusa das análises tradicionais, de vocação taxinómica, que procuram determinar elementos invariáveis num domínio em que a variedade infinita se converteu numa regra essencial; também o recurso a análises que se interessam mais pela enunciação que pelo enunciado, capazes de explicar simultaneamente a especificidade desta forma de expressão e a singularidade de cada obra produzida no seu seio e através dela.

Esta modernidade da crítica da banda desenhada é assim levada a privilegiar as formas picturais, ligadas de preferência ao significante, em relação às formas narrativas, mais ligadas ao significado. Se bem que reconhecendo esta característica da banda desenhada moderna, Samson (SAMSON:1988-a) não considera que a narratividade desta forma de expressão seja negada:

(...) S'il est bien vrai que, sur ce plan, un profond écart se creuse entre les usages modernes et les usages classiques de la BD, il est par contre tout aussi vrai que des auteurs comme Tardi, Breccia-Sasturain, Muñoz-Sampayo, Andréas, etc., font le pari d'exploiter avec plus d'inventivité encore les ressources de la bande dessinée, y comprises bien sûr les ressources narratives. (...) (p.126)

Da análise das produções de alguns autores de banda desenhada modernos, tomados como exemplo, Samson conclui que a enunciação pictórica se sobrepõe ao enunciado narrativo, que a representação substitui o dizer, mas também que a sobrevivência da narratividade da banda desenhada não é ameaçada por essas modificações.

Uma das marcas típicas da banda desenhada moderna é, portanto, o "princípio da heterogeneidade", associado a um conceito de polivalência, que confere à banda desenhada um aspecto simbólico, valorizando o imaginário.

Como veremos em seguida, a teoria moderna da banda desenhada esforça-se verdadeiramente por explicar alguns dos aspectos principais mencionados por Samson: a explosão dos códigos da banda desenhada, a sua dimensão experimental, o eterno conflito entre o pictórico e o narrativo no seio desta forma de expressão, a heterogeneidade e a polivalência fundamental das suas realizações ditas modernas.

2.4.1. A perspectiva de Benoît Peeters

Já falámos um pouco deste autor no que diz respeito à sua perspectiva pessoal da teoria e da crítica da banda desenhada. Por conseguinte, não vamos repetir essas observações: basta-nos lembrar aqui que Peeters é um dos teorizadores da banda desenhada que defendem a ideia de que a especificidade desta forma de expressão assenta na complementaridade da imagem e do texto.

Seria também importante mencionar que Benoît Peeters conhece a banda desenhada de vários pontos de vista, dado que ele é simultaneamente teorizador da banda desenhada e argumentista, um aspecto para o qual ele chama frequentemente a atenção do leitor, ao longo

do seu discurso teórico sobre a banda desenhada, nomeadamente apresentando exemplos saídos dos álbuns de que ele fez o argumento.

Os elementos que apresentamos aqui para ilustrar a sua perspectiva são os textos de duas comunicações apresentadas no decurso do Premier Colloque de Bande Dessinée, em Montréal (PEETERS:s.d.-a; s.d.-b), e uma obra mais alargada e mais recente (PEETERS:1991).

Na obra que faz a síntese da sua investigação em teoria da banda desenhada (PEETERS:1991), o autor começa por tecer algumas considerações sobre as ideias importantes na história da banda desenhada.

Ele apresenta a banda desenhada como uma forma de expressão que, provavelmente, não chegou ainda aos seus fins últimos. Actualmente, a banda desenhada expande-se em duas direcções: por um lado, a experimentação de novas formas narrativas, cada vez mais longas; por outro lado, a investigação das potencialidades expressivas da imagem, explorando elementos desta como o desenho e a cor e também novos agrupamentos de imagens.

2.4.1.1. A vinheta

Peeters começa logo por afirmar que considera a vinheta ¹⁵ como um elemento fundamental na construção de uma banda desenhada. E acrescenta que não é o único a pensar assim: como exemplo, cita a rubrica intitulada "Les cases mémorables de ...", inserida na revista *Les Cahiers de la bande dessinée*, em que vários especialistas desta matéria apresentavam vinhetas que consideravam como particularmente interessantes.

¹⁵ Benoît Peeters utiliza o termo "case" para designar a vinheta de banda desenhada e, por vezes, também o quadro que a delimita, conforme o leitor poderá depreender das observações que se seguem.

Em seguida, Peeters propõe-se redefinir a natureza e o papel da vinheta na banda desenhada, um elemento para o qual foi possível encontrar equivalentes na pintura e no cinema, mas que nem por isso é menos autónomo. É precisamente por oposição a esses elementos equivalentes - que, no entanto, apresentam características diferentes - que ele define a vinheta de banda desenhada.

Referindo-se ao cinema, Peeters (PEETERS:1991) escreve:

Au cinéma, le cadre est une donnée résolument fixe et pour tout dire absolue: entre le format imposé par la prise de vue et celui que révèle la projection, il y a redondance obligée. Les proportions de l'image sont inscrites dans la réalité matérielle du film. Il existe certes différentes tailles d'images, mais il est peu fréquent, et difficile, d'en utiliser plusieurs à l'intérieur du même film (...) (p.14)

Sobre a vinheta na banda desenhada, ele escreve também:

Dans une bande dessinée, à l'inverse, le cadre est un élément fondamentalement variable et pour ainsi dire élastique. En dehors du format général de la page - traditionnellement fixé par l'éditeur -, l'unique impératif est de partager la planche en un certain nombre de segments afin de séparer des actions qui dans le récit se succèdent. Les possibilités d'intervention sur la taille de l'image, assez rares au cinéma, sont ici presque infinies (...) (p.14)

No que diz respeito à pintura, este autor comenta o seguinte (PEETERS:1991):

La force de la grande peinture narrative (celle de Bruegel et de Vinci, mais aussi de Balthus ou de Hopper) reposait souvent sur une *condensation*: résumer par un seul moment une situation complexe. Le tableau arrête le mouvement, ou plutôt il est à la recherche de l'instant où il peut le suspendre sans le figer. (p.16)

E acrescenta um outro comentário, em que faz a comparação entre o quadro, na pintura, e a vinheta, na banda desenhada (PEETERS:1991):

La force de la bande dessinée dépend pour sa part d'une *segmentation*: retenir les étapes les plus significatives d'une action pour dépeindre un enchaînement. Loin de se poser comme un espace suffisant et clos, la case de bande dessinée se donne d'emblée comme un objet partiel, pris dans le cadre plus vaste d'une séquence. Toute vignette, en ce sens, est 'à suivre'. (p.17)

Em suma, a vinheta da banda desenhada distingue-se do quadro cinematográfico pela sua maior flexibilidade, que lhe dá possibilidades que este último não possui, e do quadro da pintura, pela sua dinâmica específica, que se opõe à imobilidade típica desta arte plástica.

Esta reflexão sobre o que separa a vinheta da banda desenhada de outros elementos da mesma natureza leva Peeters a concluir já alguma coisa sobre a sua especificidade (PEETERS:1991):

On commence à l'entrevoir: l'un des traits les plus fondamentaux de la case est son aspect fragmentaire ou, si l'on préfère, son incomplétude. Suivant en cela Pierre Fresnault-Deruelle, je définirai la vignette de bande dessinée comme une image 'en déséquilibre' (...), écartelée entre celle qui la précède et celle qui la suit, mais non moins entre son désir d'autonomie et son inscription dans le récit. (p.20) ¹⁶

Pouco depois, a propósito de um exemplo dado, Peeters acrescenta alguns elementos a este comentário sobre a especificidade da banda desenhada: "C'est cette tension explicite, cette quasi-contradiction entre les deux dimensions mises en oeuvre, qui selon moi, donnent à cette image son pouvoir de fascination. (...)" (PEETERS:1991, p.21).

Estas características específicas da vinheta fazem dela um "material plástico" que o autor de bandas desenhadas pode utilizar para criar certos efeitos expressivos. Por exemplo, jogando com as particularidades visuais da vinheta, pode fazê-la tomar várias formas: o desenhador italiano Guido

¹⁶ A citação de Fresnault-Deruelle feita por Benoît Peeters saiu da obra *Dessins et bulles* (1972, p.19), já referida neste mesmo capítulo.

Crepax fornece-nos alguns exemplos desta utilização da vinheta, na sua série intitulada *Valentina*. Doutro modo, jogando com as particularidades temporais da vinheta, é possível fazê-la sofrer metamorfoses, que acompanham e traduzem a sua inscrição no tempo: é o que acontece na obra de Winsor McCay, nomeadamente na série *Little Nemo in Slumberland*.

Contudo, Peeters não quer cair naquilo a que ele chama "tentações estruturalistas", que poderiam resultar de uma excessiva valorização da importância do lado temporal e dinâmico da banda desenhada e de uma excessiva diminuição da importância dos seus aspectos pictóricos. Deste modo, arriscar-se-ia a fazer da imagem de banda desenhada um simples elemento combinatório, desprovido de qualquer sentido fora do contexto em que ela figura. A propósito disto, Peeters comenta: "Les plus grands créateurs de bandes dessinées sont toujours parvenus à mettre l'accent à la fois sur les paramètres internes à la case et sur les relations qui les unissent (...)" (PEETERS:1991, p.30).

Uma vez mais, percebe-se que a especificidade da banda desenhada assenta na capacidade de combinar, de uma forma equilibrada, elementos aparentemente contraditórios.

2.4.1.2. A "mise en page"

A reflexão sobre a "mise en page" faz entrar em cena um novo elemento, uma nova unidade da banda desenhada: a página, que, para certos autores e críticos, é também a dupla página.

Segundo Peeters, a "mise en page" é uma das operações fundamentais da banda desenhada, sendo a outra designada pelo termo "découpage". A primeira é responsável pela constituição de uma página (ou dupla página)

de banda desenhada, enquanto que a segunda se ocupa da constituição das vinhetas de uma história de banda desenhada, que representam momentos privilegiados de um continuum narrativo.

Sobre esta questão, Benoît Peeters escreve (PEETERS:1991):

(...) l'un des traits les plus caractéristiques de la bande dessinée est de proposer la mise ensemble d'une narration par images fixes et d'une segmentation de la page, ou, si l'on préfère, la réunion d'un *découpage* (agencement de cases destiné à être progressivement dévoilé) et d'une *mise en pages* (groupement de vignettes qui couvrent la surface entière de la planche). (p.34) ¹⁷

A "mise en page" é objecto de uma leitura global, porque, devido a ela, a página é apreendida como um conjunto de vinhetas agrupadas de um certo modo, enquanto que a operação dita "découpage" justifica uma leitura mais analítica, porque corresponde à constituição de uma sequência de vinhetas que o leitor desvenda pouco a pouco, à medida que prossegue o seu trabalho de decifração do texto de banda desenhada.

Ambas são importantes para a construção da narrativa em banda desenhada.

Apesar da importância de que a "mise en page" se reveste para a constituição da página, não se deve considerar que esta unidade da banda desenhada depende exclusivamente dela: porque a página de banda desenhada não é apenas um simples conjunto de vinhetas, mas antes uma articulação narrativa de vinhetas, o que implica a intervenção de duas dimensões quase contraditórias: uma que tem a ver com o tempo (associada ao carácter linear, sequencial da organização das vinhetas de banda desenhada) e outra que se relaciona com o espaço (associada ao carácter

¹⁷ A definição de "mise en page" foi retirada de Pierre Fresnault-Deruelle (cf. FRESNAULT-DERUELLE:1976, p.18), que, por sua vez, a foi buscar a Roman Gubern, outro teorizador da banda desenhada.

tabular da organização das vinhetas de banda desenhada sobre uma página ou mesmo uma dupla página). É a oposição linear/tabular de que Fresnault-Deruelle e Masson já falavam.

Segundo Benoît Peeters, esta segunda característica específica da banda desenhada pode também ser explorada com finalidades expressivas. Por conseguinte, o autor procura fazer uma tipologia das relações possíveis entre a vinheta (ligada à operação dita "découpage") e a página (ligada à "mise en page"), o que conduz à definição de quatro grandes modos de utilização destes dois elementos na banda desenhada (PEETERS:s.d.-a; 1991).

Temos, portanto, a *utilização convencional*, que predominou durante um período em que ninguém se preocupava em construir páginas, dado que a banda desenhada era publicada em strips, mas que continua a existir mesmo quando estas preocupações de respeito de restrições industriais prementes já foram banidas do horizonte desta forma de expressão.

Esta utilização caracteriza-se essencialmente pela divisão da página num certo número de linhas da mesma altura (geralmente, quatro), que, por seu turno, estão divididas num certo número de vinhetas (que pode variar entre duas e cinco). Conforme escreve Peeters: "(....) La disposition générale de la planche crée donc les conditions d'une lecture régulière (de gauche à droite et de haut en bas), très voisine de celle de la page d'écriture (....)" (PEETERS:s.d.-a, p.206).

Esta utilização convencional, como o seu nome indica, é muito codificada, o que leva o leitor a esquecer a disposição das vinhetas na página, a não tomar consciência da sua existência. Ela foi utilizada por numerosos autores "clássicos" e continua a ser utilizada por autores mais

modernos, tais como Brétécher e Wolinski, em França, ou Schulz (o criador de Charlie Brown), nos Estados Unidos.

Peeters (PEETERS:s.d.-a) parece considerar esta utilização como um pouco defeituosa:

On peut toutefois noter que ce genre de dispositif, quels que soient les résultats qu'il produise, reste dominé par une conception quasi cinématographique du cadre. Se soumettant à une contrainte imaginaire, héritée d'une autre discipline, ces bandes se privent d'un certain nombre des éléments réels mis à leur disposition. (p.206)

Há também a *utilização decorativa*, que Peeters situa nos antípodas da utilização convencional, na medida em que ela privilegia o aspecto pictórico da banda desenhada, enquanto que a outra insistia no seu aspecto temporal, portanto narrativo. Ela predomina entre os autores mais modernos (para a França, os desenhadores que se afirmaram depois de 1968), mas existe já na obra de alguns autores ditos "clássicos" como, por exemplo, Edgar P. Jacobs, o criador de *Blake et Mortimer*.

Esta utilização assenta na concepção da página como uma unidade independente, em que os aspectos estéticos se sobrepõem a todos os outros aspectos da organização da página: "Plus question de pages 'typiques' ici: chaque planche doit être différente de toutes les autres, la volonté de surprendre étant l'une des caractéristiques de cette conception." (PEETERS:s.d.-a, p.206).

Estes efeitos estéticos não se destinam, de modo nenhum, a servir a narrativa: esta limita-se a inscrever-se, o melhor que pode, num quadro pré-definido.

Temos de mencionar ainda a *utilização retórica*, o sistema mais presente na banda desenhada clássica, nomeadamente a de Hergé, de onde Benoît Peeters tira numerosos exemplos. Procurando caracterizá-la, o autor

escreve: "(...) Ici, la case et la planche ne sont plus des éléments autonomes; elles sont soumises à un récit qu'elles ont pour principale fonction de servir. La taille des images, leur disposition, l'allure générale de la page, tout doit venir appuyer la narration." (PEETERS:s.d.-a, p.208).

A lógica de base desta utilização da vinheta e da página (que consiste na adaptação da expressividade da vinheta ou da página à acção narrada) leva um autor como Hergé, por exemplo, a reservar vinhetas de grandes dimensões quer para os momentos mais fortes da acção, que interessa sublinhar, quer para as cenas complexas, em que numerosas personagens se encontram reunidas.

Finalmente, fala-se da *utilização produtora*, que se caracteriza pelo facto de ser a organização da página que parece ditar a narrativa, gerando a narração. Encontrámo-la em autores de banda desenhada mais modernos como Fred ou Régis Franc. Há também precursores que já a utilizam, como, por exemplo, Winsor McCay, na série já referida neste capítulo, que se intitula *Little Nemo in Slumberland*. Podemos quase considerar esta utilização como a inversa da utilização retórica: enquanto que esta levava Hergé a adaptar as suas vinhetas às dimensões das suas personagens, a utilização produtora leva McCay a adaptar as suas personagens às dimensões das suas vinhetas.

Peeters constata ainda que a utilização produtora, em consequência das suas características particulares, é muito mais fácil de utilizar numa pequena área como a página do que em unidades mais amplas - um álbum, por exemplo. Ela é também pouco compatível com os códigos específicos da narrativa.

Para concluir, Peeters (PEETERS:1991) observa:

Le système dont on peut souhaiter le développement devrait donc, pour être viable au-delà de quelques pages, tenir à la fois de la production et de la rhétorique. Une organisation particulière de la planche suggérerait un morceau de récit qui, ensuite, se trouverait amplifié avant d'ouvrir, à nouveau, sur un autre dispositif. (...) (p.53)

Portanto, só a mistura de diferentes utilizações é operacional.

2.4.1.3. O sentido de leitura

Ligado à questão da organização das vinhetas no interior da página de banda desenhada, surge-nos o problema do sentido de leitura.

Geralmente, respeita-se o sentido de leitura habitual no Ocidente: da esquerda para a direita e de cima para baixo. Mas isto não significa que esse sentido de leitura convencional seja específico da banda desenhada. Com efeito, como já o dissemos aqui, esta tem duas leituras possíveis: uma primeira leitura, global, feita em todos os sentidos, que cobre a totalidade da página, e uma segunda leitura, mais analítica, no decurso da qual o olhar se concentra em cada imagem por sua vez, começando pela primeira à esquerda.

Isto tem algumas consequências sobre a elaboração da banda desenhada, conforme Peeters sublinha: "L'un des problèmes fondamentaux que rencontrèrent les auteurs à mesure que la page se complexifiait fut donc d'apprendre à dompter la successivité et conduire le regard à travers la planche sans recourir à ces béquilles que sont le fléchage ou la numérotation des cases." (PEETERS:1991, p.58).

Dado que o sentido de leitura é um elemento importante da banda desenhada, este sofreu uma certa evolução.

Algumas destas invenções relativas ao sentido de leitura vão no sentido de uma utilização retórica deste elemento. Peeters refere-se à obra

de Hergé para apresentar exemplos que ilustram esta tendência: por exemplo, orientar as sequências de vinhetas que apresentam movimentos das personagens no sentido normal de leitura, isto é, da esquerda para a direita.

Outros autores, pelo contrário, defendem uma utilização produtora deste sentido de leitura e não respeitam nem as convenções mais fundamentais. A leitura faz-se em todos os sentidos. Um exemplo: as páginas de Fred. Mas mesmo esta utilização "desequilibrada" do sentido de leitura deve obedecer a algumas regras: "Il faut le noter: de tels procédés sont d'autant plus efficaces qu'ils sont plus ponctuels, ne permettant pas au lecteur de s'installer dans un nouveau confort." (PEETERS:1991, p.63). Isto significa, no fim de contas, que o recurso a estas deformações do sentido de leitura só pode ser ocasional.

As experiências levadas a cabo, neste domínio, por vários autores de banda desenhada levaram à descoberta de alguns princípios de funcionamento desta. Por exemplo, que um elemento de uma vinheta chama mais a atenção se já tiver sido incluído nas vinhetas precedentes. Como escreve Peeters (PEETERS:1991):

(...) C'est l'ordre d'apparition des éléments qui préforme la trajectoire du regard, confirmant le caractère fondamentalement continuiste des mouvements de l'oeil: il suit ce qu'il connaît pour l'avoir déjà vu. Mais les légendes jouent aussi un rôle essentiel pour orienter la lecture et la diriger vers les éléments pertinents, en négligeant les inévitables parasites (...). (p.66)

Neste momento do raciocínio de Peeters, estamos perto de algumas das explicações dadas por Fresnault-Deruelle a propósito do papel do texto em relação à imagem, na sua "sintaxe da banda desenhada": as explicações

em que se falava da função de "ancrage", que limita a polissemia frequente da imagem de banda desenhada.

Estas descobertas sobre o funcionamento do sentido de leitura na banda desenhada valorizam o papel do leitor em relação a este género de textos, revelando que ele não é um espectador passivo, mas antes um observador activo, que se esforça por decifrar a trama criada pelo autor da banda desenhada. ¹⁸

2.4.1.4. O problema do papel da imagem

No que diz respeito à imagem, a banda desenhada (sobretudo a sua versão europeia) sofreu uma notável evolução: sendo constituída, no início, por um texto substancial, ilustrado por uma imagem mais ou menos pitoresca (é o caso, em França, das histórias da série *La famille Fenouillard*, do desenhador Christophe), a banda desenhada atingiu uma forma, em que a imagem não só desempenha um papel muito importante na construção do sentido, como também pode chegar ao ponto de dispensar o texto por completo. Sobre esta questão, Peeters (PEETERS:1991) escreve:

La bande dessinée est peut-être venue sonner un glas. Celui du couple complice que formaient l'illustration et la légende et de la double réduction qu'elles avaient peu à peu mis en place. La légende cherchait à 'clôre la figure' (...) en assortissant une image naturellement ouverte, polysémique d'un commentaire indiquant *ce qui doit être lu* (...). L'illustration venait fixer en un tableau ce que les raffinements de la phrase, multiplement, s'étaient efforcés de suggérer. (p.72)

¹⁸ A observação feita para Pierre Masson, a propósito da oposição linear/tabular, incluída na sua sintaxe da banda desenhada, é válida para a teoria de Benoît Peeters. Com efeito, a forma como este autor descreve o processo de leitura da banda desenhada implica que este se realize de forma estratégica, com o leitor a construir progressivamente a sua representação do texto que lhe é dado a ler, a partir de uma superestrutura, que lhe permite (re)constituir a sua micro- e a sua macroestrutura.

Novas criações, que misturam a imagem e o texto, vêm, portanto, modificar este panorama tão rígido, dando à banda desenhada novas possibilidades de expressão.

A sua evolução leva a que se considere a linguagem da banda desenhada como dotada de certas características bem específicas. Desde o início, já nas obras dos precursores, a linguagem da banda desenhada surge como uma linguagem mista, que mistura imagens e textos, combinando-os de diversos modos, caracterizada pela inseparabilidade destes dois elementos. Peeters comenta (PEETERS:1991), a propósito de um dos exemplos que apresenta para justificar esta afirmação:

(...) Ce que Topffer cherche, de manière tout à fait consciente, c'est à mettre au point un graphisme *sémiotique* et non plus *mimétique*, de façon à rendre aussi homogènes que possible les deux constituants de ses ouvrages.

(...)

De cette unité de traitement, il résulte une extrême liberté dans l'usage qui restera l'une des caractéristiques fondamentales des auteurs 'complets'. (...) (p.74)

Esta tendência para a complementaridade da imagem e do texto de banda desenhada afirmar-se-á muito mais cedo na produção americana do que na produção europeia. No caso específico da produção franco-belga, será necessário esperar por um autor como Hergé para a ver ocupar o lugar que lhe pertence de direito. E mesmo assim, no início da sua carreira, este autor não tinha ainda compreendido quão importante este aspecto viria a ser para o funcionamento da forma de expressão que ele tinha escolhido.

Devido a esta evolução, os papéis respectivos da imagem e do texto já não são rígidos, podendo antes ser continuamente redefinidos, em função do que se conta.

Apesar desta afirmação progressiva da importância narrativa da imagem e da relação de complementaridade existente entre ela e o texto, alguns autores conhecidos cultivarão ainda estilos em que estes elementos não terão a importância que devia ser-lhes atribuída.

Assim, para alguns, a imagem é sempre uma espécie de ilustração do texto, ao qual ela está submetida. Peeters cita o exemplo de Harold Foster e da sua série *Prince Valiant* e também o de Burne Hogarth e da sua série *Tarzan*. Refere ainda a obra de Edgar P. Jacobs, o criador de *Blake et Mortimer*, completamente dominada por aquilo a que se chamou o "princípio da legenda", esse elemento da morfologia da banda desenhada (segundo Fresnault-Deruelle e Masson) que faz a ligação entre as imagens da história.

Outros autores apostam na imagem, criando uma banda desenhada "muda", que valoriza a visualidade e que, segundo Peeters, acaba sempre por se encontrar embaraçada por limitações narrativas.

Este autor apresenta ainda outros exemplos de trabalhos originais em banda desenhada, todos eles unidos por uma característica comum: todos eles procuram criar novas relações imagem/texto, introduzindo modificações, quer no plano gráfico, quer no campo das relações semânticas.

Este experimentalismo - que se manifestou sob formas muito diferentes, de que Peeters apresenta e analisa alguns exemplos - teve como consequência mais importante o ter modificado consideravelmente a atitude dos autores de banda desenhada em relação à inclusão do texto nas suas produções. Peeters comenta (PEETERS:1991):

Au lieu de voir dans le texte un matériau hétérogène et agressant, les véritables auteurs de bande dessinée le perçoivent en effet comme une donnée fondamentale, participant pleinement du travail graphique de la case et de la planche et favorisant leur traversée. Du verbal à l'iconique, il n'y a pas de solution de continuité. Des indices de

mouvements (images devenues signes) aux onomatopées (signes devenus images), nombreux sont les éléments qui ménagent une transition fluide entre ces modes de représentation. (...) (p.96)

2.4.1.5. O argumento

Sendo também argumentista, Benoît Peeters parece atribuir uma grande importância a este elemento da elaboração de uma banda desenhada. Já no decurso do Premier Colloque de Bande Dessinée de Montréal, este autor dirigiu um atelier de elaboração de argumentos, cuja introdução teórica foi reproduzida nas Actas (PEETERS:s.d.-b). Esse texto é interessante do ponto de vista deste trabalho, porque contém ideias essenciais sobre a natureza do argumento de banda desenhada.

Ao falar do ensino relativo a este elemento da banda desenhada praticado em países como os Estados Unidos ou o Canadá, Peeters critica a tendência que leva os professores a confundirem o argumento de uma banda desenhada com os princípios de base de uma narrativa, isto é, as estruturas dramáticas que se devem encontrar subjacentes a qualquer narrativa e que justificam que um texto mereça esta designação.

Segundo Peeters, esta confusão pode ser contestada a partir de duas perspectivas diferentes.

Antes de mais, este autor desconfia da existência de princípios globais da narrativa tão rígidos como os que são tomados em conta neste tipo de ensino, que ele caracteriza da forma que se segue: "(...) Et quand la méthode est poussée jusqu'à un point de transmissibilité très grand (...), on indique même à quelle page de votre scénario les 'plot points' doivent survenir. (...)” PEETERS:s.d.-b, p.148).

Um ensino deste tipo só pode conduzir à produção de narrativas muito estereotipadas, criadas a partir da análise de narrativas existentes.

Por outro lado, ele concebe o trabalho de elaboração de uma narrativa como um trabalho original, pessoal (PEETERS:s.d.-b):

A partir du moment où, à mon avis, le travail intéressant de narration, même si on s'inscrit dans un genre traditionnel comme le policier, le fantastique ou la science-fiction, c'est l'écart, le déplacement par rapport à la norme, il me semble que l'apprentissage de la norme est une chose qu'on peut faire mais qu'on peut faire vite. Il ne me semble pas, par contre, qu'il faille survaloriser cette norme et voir dans l'apprentissage de son respect le point-clé d'un apprentissage du récit. (...) (p.149)

Portanto, na sua opinião, a aprendizagem desta norma relativa à estrutura da narrativa só serviria para dar ao argumentista pontos de referência em relação aos quais ele poderia situar a sua construção pessoal da narrativa e de que ele se poderia servir cada vez que a sua narrativa estivesse paralizada (PEETERS:s.d.-b):

(...) Mais gardons cela comme une espèce d'inconscient narratif, comme une sorte de point de départ dans notre travail et évitons d'être toujours focalisés sur cette norme. Parce que ce qui nous intéresse, je crois, ce qui m'intéresse moi en tout cas, c'est de réfléchir à la façon de faire bouger tout cela, de créer l'étonnement. (p.150)

Por conseguinte, a reflexão sobre esta questão leva à introdução do conceito de "espanto": um espanto que resulta não da completa originalidade das estruturas escolhidas para a construção da narrativa em questão, mas antes da introdução, neste trabalho, de alguns elementos originais, que dão ao leitor a sensação de se encontrar verdadeiramente face a algo de novo, de inovador. A extensão do desvio pode variar, mas é necessário que ele exista, em algum lado, sob qualquer forma, para alimentar o interesse do leitor. A norma será apenas a estrutura estável, convertida num automatismo, em referência à qual o argumentista poderá construir o seu sistema inovador.

É evidente que, por sua vez, a novidade criada por um argumentista será digerida e convertida em mais um elemento desta norma, que é construída a partir de traços de todas as narrativas que já são conhecidas.

Em suma, para construir uma verdadeira história, é preciso misturar sabiamente elementos que fazem parte desta norma e elementos inovadores gerados pelos próprios argumentistas e criar um equilíbrio estável entre estes ingredientes.¹⁹

Segundo Peeters (PEETERS:s.d.-b), a essência do argumento reside no seu estatuto de objecto provisório:

(...) Ecrire, ou dessiner, est une activité qui a une certaine concrétude. On réalise quelque chose, on le corrige et on l'amène jusqu'à un point d'aboutissement plus ou moins parfait, en fonction de ses possibilités au moment où on le fait. Le scénario, au contraire, n'est pas un texte, ce n'est pas, non plus, une oeuvre graphique, c'est simplement une espèce de schéma préparatoire à autre chose, de récit destiné à être développé plus tard sous une autre forme, ce qui va amener tout une série de particularités. (p.153)

Ele é também um objecto destinado a sofrer metamorfoses: à parte o diálogo, todos os outros elementos do argumento são destinados a serem transformados, no momento de serem transpostos em imagens: "(...) Or, le scénario, en soi, n'a aucun intérêt. Ce qui est intéressant, c'est les traces que laisse le scénario dans l'oeuvre et surtout les possibilités qu'il crée pour celui qui va le transformer." (PEETERS:s.d.-b, p.154).

Eis um estatuto que não é facilmente aceite por todos os argumentistas.

¹⁹ Esta reflexão de Benoît Peeters sobre a importância do argumento na construção da história de banda desenhada revela que este elemento pode, efectivamente, ser relacionado com a superestrutura canónica da narrativa, tal como já assinalámos a propósito da concepção de argumento, integrada na teoria de Pierre Masson.

No fundo, o trabalho do argumentista deve assentar em dois eixos essenciais. Antes de mais, há uma reflexão geral sobre a narrativa, as suas estruturas, o seu funcionamento, feita a partir da narratologia e inevitavelmente associada à análise concreta da narrativa (PEETERS:s.d.-b):

(...) Le scénariste est tout le temps en train de se demander: tiens, là, comment peut-on créer de l'étonnement, comment peut-on augmenter le suspense, comment peut-on rendre passionnante une séquence tout à fait statique, etc... Il y a donc tout ce type de problèmes qui est commun à tous les gens qui travaillent le récit, qu'ils s'occupent de cinéma, de BD, de roman-photo ou d'autre chose. (p.155)

O outro eixo é o da reflexão sobre a forma de expressão efectiva através da qual se concretizará o trabalho do argumentista: um eixo geralmente muito desprezado, muito esquecido (PEETERS:s.d.-b):

(...) Ici, il ne s'agit plus de penser récit, il s'agit de penser dessin ou séquence de dessins.

Ce deuxième aspect intervient dès la phase de conception. Ce serait une erreur de croire qu'il y a d'abord la réflexion sur le récit et puis, dans un second temps, une réflexion sur la BD. Chez un véritable scénariste, les choses ne sont pas aussi tranchées et, dès le départ, ces deux éléments sont tout à fait solidaires; (...) (p.155)

Uma última observação: para além destes dois eixos, o argumentista tem de ter em conta o facto de não poder escrever do mesmo modo para todos os desenhadores: ele deve também respeitar o estilo específico daquele com quem vai colaborar em cada álbum a realizar. Deste ponto de vista, será necessário começar por tentar compreender tão profundamente quanto possível as particularidades gráficas do desenhador escolhido.

Em Peeters, a reflexão sobre as atribuições do argumentista na construção de uma banda desenhada resulta precisamente da discussão da importância relativa de cada elemento desta forma de expressão e,

nomeadamente, da definição dos papéis respectivos da imagem e do texto no seu interior (PEETERS:1991).

Se, para certos desenhadores privilegiados (Peeters cita os exemplos raros de Toepffer, um dos precursores, e de Moebius, um desenhador moderno), a narrativa nasce directamente do desenho, para a maior parte deles, há um substrato pré-existente, mais ou menos independente da forma de expressão que se vai utilizar. Este fenómeno causa certos problemas: arriscamo-nos a ver o desenho completamente submetido ao argumento, convertido num simples instrumento de execução da história que este representa e a especificidade da banda desenhada severamente ameaçada.

Segundo Peeters (PEETERS:1991), compete ao argumentista e ao desenhador evitar este perigo através de um trabalho compensatório:

Le dispositif de base de la collaboration est simple et bien connu: lorsque deux individus travaillent ensemble à la réalisation d'une bande dessinée, le premier - le scénariste - conçoit et raconte une histoire, cependant que le second - le dessinateur - la traduit ensuite en images. Les choses, pourtant, peuvent fonctionner un peu différemment: si deux personnes cherchent à se rapprocher de l'heureux état d'auteur complet, de nombreuses procédures, mettant à mal, si peu que ce soit, la traditionnelle division des tâches, peuvent probablement les y aider. (p.108-109)

Este dispositivo de colaboração pode ser assegurado através de diversos processos: ou o desenhador se converte ele próprio numa espécie de argumentista, associando-se ao projecto desde a fase de concepção do argumento, em vez de entrar mais tarde; ou o argumentista se converte numa espécie de desenhador, esboçando no papel algumas sugestões de enquadramento ou de "mise en page", que poderá, mais tarde, apresentar ao desenhador com o qual faz equipa, e colaborando com este, quando ele está a fazer a sua parte do trabalho; ou então as interacções entre os dois partenaires tornam-se mais frequentes, permitindo a cada um deles

acompanhar melhor o trabalho do outro; ou ainda, de quando em quando, decide-se inverter a ordem de intervenção destes dois "trabalhadores da banda desenhada".

Contudo, estas novas formas de regulamento de funções tradicionalmente muito bem definidas põem, por sua vez, novos problemas, porque é bastante difícil para o argumentista fazer o trabalho do desenhador, da mesma forma que o desenhador nem sempre é capaz de apreender todas as implicações do trabalho que o argumentista realiza para a construção da história.

Elas conduzem também à redefinição do papel do argumentista (PEETERS:1991):

Par delà indications et précisions (...) la première tâche du scénariste serait donc ce que l'on pourrait nommer l'écriture de l'autre, c'est-à-dire la mise en place des conditions qui vont favoriser l'émergence de ces objets mystérieux et fragiles: des images. (p.117)

Elas conduzem ainda à redefinição do conceito de imagem (PEETERS:1991):

Ou bien on définit l'image comme la mise en oeuvre plastique d'un certain nombre d'intentions: elle remplit un programme. Ou bien - et de plus en plus c'est dans cette seconde direction que je penche - on la considère comme un irréductible événement visuel, intégrant en une texture cohérente les éléments qui la composent. (p.118)

Esta "nova imagem" pode afirmar-se a vários níveis: o da vinheta, quando ela depende de elementos internos a esta, mas também o do strip ou mesmo o da página, quando ela é instaurada antes pelas relações que unem diferentes vinhetas.

Com esta reflexão de Benoît Peeters, reencontramos o velho conflito entre o narrativo e o pictórico, o temporal e o espacial, cujo alcance foi discutido por outros autores aqui mencionados.²⁰

2.4.1.6. Observações finais

O contributo de Benoît Peeters para o trabalho de investigação que temos em mãos está ligado à sua caracterização da banda desenhada como uma forma de expressão que assenta essencialmente na complementaridade da imagem e do texto. Mas Peeters não esquece a existência de um certo antagonismo entre estes elementos complementares, resultante do facto de a imagem contrariar frequentemente as tendências narrativas da banda desenhada (problema de que já Pierre Fresnault-Deruelle e Pierre Masson falavam), valorizando antes os seus aspectos estéticos, que não são necessariamente postos ao serviço da arte de contar uma história. Em suma, Peeters conclui que a banda desenhada, como forma de expressão, resulta da hábil combinação de elementos contraditórios: a imagem, que privilegia a dimensão pictórica, e o texto, que valoriza sobretudo os aspectos narrativos.

A sua análise da banda desenhada como forma de expressão dotada de certas características específicas, tendo como ponto de partida esta perspectiva particular, vai levá-lo a estudar novos elementos desta tais como: a "mise en page", que contribui para a definição das relações imagem/texto e para a construção do sentido global da banda desenhada e que instaura dois modos de leitura, um mais global, abrangendo a página

²⁰ Sobre a problemática da natureza e do papel do argumento na construção de uma banda desenhada, consultar também um texto mais recente de Benoît Peeters (PEETERS:1993).

na sua totalidade, e outro mais analítico, conduzindo à decifração dos vários elementos que a constituem (problemática do linear e do tabular, já evocada por Fresnault-Deruelle e Pierre Masson); o sentido de leitura, em princípio semelhante ao dos outros textos, mas podendo sofrer alterações, em função da necessidade de exprimir determinados sentidos, o que força o leitor a assumir um papel activo face à banda desenhada, utilizando as várias pistas que esta lhe fornece (por exemplo, as legendas) para escolher a melhor estratégia de tratamento; o argumento, "esqueleto" conceptual da história de banda desenhada (representando a "camada narrativa" que está por detrás de qualquer texto narrativo, independentemente dos meios que este utilize para contar a história, e que o define como tal) e elemento determinador de novas relações entre a imagem e o texto e também entre os respectivos produtores, que podem, eventualmente, consubstanciar-se numa mesma pessoa.

2.4.2. A posição de Thierry Groensteen

Um outro nome importante da teoria moderna da banda desenhada é o de Thierry Groensteen, que foi redactor da revista *Les Cahiers de la bande dessinée* e ocupou o cargo de conselheiro científico no Centre National de la Bande Dessinée et de l'Image (CNBDI), em Angoulême (França), sendo actualmente o Director do Museu da Banda Desenhada (também em Angoulême). Além disso, Groensteen é o autor de várias obras consagradas à teoria e à crítica da banda desenhada e de artigos publicados em revistas da especialidade. Foi também o organizador do Colóquio "Bande dessinée, récit et modernité", cujas Actas já foram citadas várias vezes no decurso deste capítulo.

Dentre a abundante produção de Groensteen, os textos mais importantes, no âmbito desta tese, são, certamente, a comunicação por ele apresentada no Colóquio de Cerisy-la-Salle (GROENSTEEN:1988) e o seu "Mémoire de DEA" (GROENSTEEN:1991), apresentado na Universidade de Toulouse (França), em que o autor define as bases de uma teoria global da banda desenhada, cuja versão integral será conhecida aquando da apresentação (futura) da sua tese de doutoramento.

2.4.2.1. O problema da dimensão narrativa da banda desenhada

A comunicação que Groensteen apresentou no Colóquio de Cerisy (GROENSTEEN:1988) pretende ser uma reflexão teórica sobre a narrativa em banda desenhada.

Com esta finalidade, o autor começa por fazer a distinção entre o argumento - que é, em si, um documento de trabalho, que ninguém pode situar ou encontrar e cujos estádios de elaboração variam de acordo com os autores (uma definição que se assemelha à que foi dada por Benoît Peeters na introdução do seu atelier sobre o argumento, incluído no Colóquio de Montréal) - e a narrativa - que é o produto da interacção de diversos elementos de que a banda desenhada é constituída.

Estas definições permitem-nos verdadeiramente compreender que se trata de duas entidades intimamente ligadas uma à outra, mas, contudo, completamente distintas uma da outra. Apoando-se nas relações entre o argumento de uma banda desenhada e o que ela possui de narrativo, Groensteen define dois tipos de argumentos: os argumentos ditos "programáticos", que estabelecem antecipadamente todas as operações (peripécias) da narrativa e também o seu encadeamento, e os argumentos

ditos "estratégicos", que só propõem as finalidades da narrativa, sem especificar quais são os meios que permitirão concretizá-las, ou as regras de funcionamento, que gerarão, por si próprias e como resultado da sua aplicação, o conteúdo da história a contar. De acordo com as explicações fornecidas por este autor, deduz-se facilmente que o primeiro tipo de argumento é mais convencional, enquanto que o segundo tipo produz obras mais "livres" e mais "modernas", no sentido em que Jacques Samson (SAMSON:1988-a) utilizou o termo, aplicando-o à banda desenhada, como já vimos neste capítulo.

Uma consequência lógica destas observações feitas a propósito da natureza e do papel do argumento é que a banda desenhada moderna se caracteriza também por uma contestação cada vez clara da narrativa: já vimos que esta mesma ideia foi enunciada por outros teorizadores da banda desenhada, a que fizemos referência ao longo deste capítulo. Contudo, Groensteen chama a atenção do leitor para o facto desta contestação não corresponder de modo nenhum à morte da narrativa na banda desenhada. Antes pelo contrário! O que a banda desenhada pretende fazer é procurar outras maneiras de contar, construir novas estratégias narrativas, mais diversificadas. E aqui, Groensteen vai na linha de pensamento de Jacques Samson, quando este reflecte sobre o mesmo tema.

O que não significa que a banda desenhada exista exclusivamente para a narrativa! Aliás, a banda desenhada moderna não se considera como essencialmente narrativa. Groensteen define-a como uma forma de expressão que se afirma a partir de um dispositivo de ocupação do espaço da página que nada tem de narrativo, se bem que possa ser utilizado para fins narrativos, entre outros.

Em consequência desta reflexão, Groensteen sente-se tentado a pôr a hipótese da existência de uma banda desenhada não-narrativa. E esta assentaria no conceito de *página primitiva*, definido da seguinte forma: "On peut imaginer une planche dont les espaces vignettiaux délimités par la grille seraient investis par des images d'origines et de styles éminemment hétérogènes. (...)" (GROENSTEEN:1988, p.47).

O produto de uma tal associação de imagens heteróclitas seria qualquer coisa que não se assemelharia a uma história em imagens, dado que não haveria qualquer relação coerente entre acontecimentos. Ele pareceria antes uma "enumeração visual".

Esta definição da natureza da "página primitiva" leva o autor a interrogar-se sobre que transformações mínimas seria necessário introduzir nela para a converter numa narrativa.

Procurando responder a esta questão, Groensteen começa por fazer notar que esta simples enumeração visual possui já algumas potencialidades narrativas virtuais que são inerentes mesmo à imagem isolada. Porque, de facto, para constituir uma narrativa basta acrescentar a um desenho, que represente uma ou várias personagens em situação, um outro desenho ou vários outros desenhos apresentando a mesma situação alguns instantes antes ou depois ou então acrescentar a um desenho, que represente um motivo inanimado, um ou vários outros desenhos que se diferenciem do primeiro apenas pela supressão, adjunção ou alteração de um dos seus elementos constitutivos.

A "página primitiva", de acordo com a descrição feita por Groensteen, será infra-narrativa, se for constituída a partir de imagens de proveniências muito diversas, entre as quais seria absolutamente impossível estabelecer as relações lógicas e causais que geram a narrativa em banda desenhada.

Abstraindo da existência de relações lógicas e causais, as relações entre os ícones de uma sequência são geridas por dois tipos de funções. De um lado, temos as funções distributivas primárias, que geram modelos de páginas primitivas que nunca poderão constituir uma história, todos eles constituídos por imagens demasiado semelhantes umas às outras ou então demasiado diferentes, para que seja possível construir relações lógicas a partir da sua sucessão. Do outro lado, temos as funções distributivas secundárias, que geram modelos de "páginas primitivas" de finalidade narrativa. E o autor assinala ainda que todos os modelos de "páginas primitivas" não-narrativas têm em comum a ausência de texto, porque a simples adjunção deste bastaria para gerar a narrativa. Estas observações demonstram claramente quão fácil é desviar uma sequência de imagens para construir uma narrativa. Mas elas permitem igualmente constatar que a banda desenhada pode ter finalidades que não sejam especificamente narrativas.

Depois disto, Groensteen procura definir vários tipos de conjuntos de vinhetas que poderiam ser assimilados a diferentes etapas do processo de construção da banda desenhada. Temos assim: um conjunto de vinhetas que corresponde a uma sucessão linear ou tabular de imagens sem nenhuma determinação interna ou externa; a série, em que encontram já imagens ligadas por um sistema qualquer de correspondências (o autor apresenta vários exemplos); finalmente, a sequência, em que o encadeamento sintagmático das imagens está já subordinado a um projecto narrativo. Segundo Groensteen, a diferença entre a série e a sequência resulta da ausência de relações lógicas e causais na primeira, podendo estas ser geradas quer pela simples adjunção de um texto, quer pela transformação progressiva de um motivo icónico.

Referindo-se à importância dos conceitos que discutiu neste texto, curto mas profundamente importante, Groensteen sublinha o facto de eles poderem contribuir para uma melhor compreensão de certas bandas desenhadas modernas, para uma renovação da abordagem das bandas desenhadas tradicionais e também para a constituição de uma nova narratologia especificamente criada para a banda desenhada, enquanto forma de expressão particular.

2.4.2.2. O sistema espaço-tópico da banda desenhada

A esta reflexão teórica sobre a narrativa em banda desenhada, que Thierry Groensteen realizou no Colóquio de Cerisy (GROENSTEEN:1988), é preciso ainda acrescentar os elementos de uma outra reflexão, mais aprofundada, sobre o sistema de funcionamento da banda desenhada, cuidadosamente estruturada no seu "Mémoire de DEA" (GROENSTEEN:1991).

Na introdução a este seu trabalho, Groensteen explica de modo muito claro as bases da sua análise teórica da banda desenhada.

Para ele, não se trata de dar uma nova definição de banda desenhada (já há muitas!), mas antes de especificar o seu sistema de funcionamento. Por conseguinte, o autor substitui uma abordagem que ele considera como "essencialista" (cuja finalidade é criar uma fórmula sintética, capaz de especificar o ser da banda desenhada) por uma nova abordagem, que pretende explicar a diversidade das bandas desenhadas e a complexidade de cada uma delas.

Aqui temos mais uma vez posta a questão da especificidade da banda desenhada, para a qual se torna cada vez mais difícil encontrar uma

resposta precisa, dado que a sua característica mais notória é precisamente a diversidade, esse "princípio de heterogeneidade" de que Jacques Samson falava no Colóquio de Cerisy (SAMSON:1988-a).

A) Natureza e objectivos desta nova abordagem da banda desenhada

Esta nova abordagem da banda desenhada, proposta por Groensteen, baseia-se num sistema que assenta na interacção, de tipo dialógico e recursivo, existente entre duas instâncias essenciais da banda desenhada (GROENSTEEN:1991).

De um lado, temos a *espácio-topia*:

Je forge le terme de spatio-topie (...) pour signifier l'étroite solidarité entre deux notions qu'il convient pourtant de conserver distinctes: l'espace et le lieu (*topos*). La bande dessinée repose, en première instance, sur un mode original d'occupation et de répartition des espaces. Ces espaces, à leur tour, définissent des lieux, à la fois topographiques (c'est-à-dire des positions à l'intérieur du territoire, ou terrain de jeu, imposé par le support) et diégétiques. (p.4) ²¹

Do outro lado, temos a *artrologia*:

Par ailleurs, les parcelles ainsi délimitées, qui sont de nature iconique (...), manifestent divers niveaux et degrés de relation. Les corrélations, hiérarchies et correspondances qui relient les icônes, deux à deux et toutes à chacune, à proximité ou à distance, relèvent de l'arthrologie (de *arthron*: articulation). Les connexions arthrologiques sont, dans leur usage le plus courant (mais il en existe d'autres, qui informent celui-là) subordonnées à une entreprise narrative. Le dispositif singulier de la bande dessinée s'est, tout au long de l'histoire

²¹ O autor retoma aqui a noção de grelha não-narrativa que estaria na base da banda desenhada de que falou no texto apresentado em Cerisy, antes de passar à análise do conceito de "página primitiva" e das suas implicações. Assim, temos a impressão de que a reflexão sobre o sistema espácio-tópico da banda desenhada não faz mais do que retomar essa análise do que existe de não-narrativo na banda desenhada e também das relações que esses elementos não-narrativos podem manter com os elementos especificamente narrativos e ainda do papel que eles podem desempenhar na elaboração da narrativa.

du média, prioritairement dédié au récit, qui apparaît comme sa pente naturelle ou, si l'on préfère, comme sa vocation objective. (p.4)

Este sistema muito particular de funcionamento da banda desenhada confere-lhe características muito especiais. Groensteen enuncia-as do seguinte modo:

La bande dessinée est donc, tout ensemble, un art du fragment, de l'éparpillement, de la distribution; et un art de la conjonction, de la répétition, de l'enchaînement. Elle sépare et rapproche, selon des mécanismes qui, pour une part, lui sont spécifiques. Elle scinde et elle réunit. Elle répartit et elle fédère. (p.4-5)

O objectivo deste trabalho consiste precisamente em construir uma introdução ao sistema espaço-tópico da banda desenhada, que se interessa mais pela gestão do espaço do que pela elaboração da narrativa (e que, por conseguinte, exclui o eixo artrológico) e também em especificar, em conclusão, as relações que se podem estabelecer entre a espaço-topia e a artrologia, o que implica a explicitação do modo como estas duas instâncias se completam e interagem.

Groensteen chama ainda a atenção do leitor para uma crítica que lhe poderia ser dirigida a propósito da sua teoria: privilegiar o acessório (neste caso, a organização espacial, que resulta da espaço-topia) em detrimento do essencial (isto é, a estratégia narrativa que constituiria a base da narrativa e, portanto, da própria banda desenhada). A esta crítica, o autor responde que é também importante estudar os aspectos não especificamente narrativos da banda desenhada, porque, no momento em que um autor confia a esta forma de expressão a tarefa de contar uma história, ele deve ter em conta a forma particular do seu suporte, que não é outra senão esta espaço-topia que se procura descrever aqui.

Dito isto, passaremos à síntese das ideias principais de Thierry Groensteen relativamente à teoria da banda desenhada.

B) Alguns conceitos essenciais

Groensteen considera que, na base de todo o funcionamento da banda desenhada, se encontra o princípio da "solidariedade icónica", que ele define do seguinte modo: "La mise en relation de plusieurs espaces iconiques, tout à la fois séparés et solidaires, constitue le seul dénominateur commun aux innombrables réalisations qui se réclament de la bande dessinée. (...)" (GROENSTEEN:1991, p.7).

Este é, portanto, o único princípio que corresponde a uma característica comum a todas as realizações possíveis no domínio da banda desenhada, sendo possível pôr em causa, facilmente, todos os outros princípios habitualmente apresentados como típicos da banda desenhada e comuns às suas várias formas (a permanência de uma personagem identificável e a inserção de elementos verbais na imagem). Groensteen demonstra-o, analisando alguns exemplos de bandas desenhadas. Ele considera-os antes como princípios ligados a tipos particulares de bandas desenhadas.

O princípio da "solidariedade icónica" pode, assim, ser associado ao conceito de *multiquadro* que Henri Van Lier definiu, na comunicação apresentada no Colóquio de Cerisy e publicada nas Actas (VAN LIER:1988).

Groensteen retoma-o e explica-o pelas suas próprias palavras (GROENSTEEN:1991):

Introduit par Van Lier, le terme de multcadre sera repris ici pour désigner une bande dessinée 'vidée' de son contenu linguistique et iconique, réduite à ses composantes spatio-topiques, considérée comme

une suite finie de cadres (entre 250 et 800 pour un album de 44 ou 46 pages utiles). Le multcadre comprend la totalité de cette suite, soit la somme de ce qu'on appellera plus loin les hypercadres. (p.13)

O espaço é, portanto, um dos parâmetros essenciais na definição da banda desenhada, dado que ele é não só o elemento de base da construção da vinheta, mas também o elemento que assegura o estabelecimento de relações entre as diferentes vinhetas que constituem uma banda desenhada.

Groensteen faz algumas observações sobre o espaço da vinheta, que, na sua opinião, deve ser analisado segundo duas perspectivas diferentes: uma dimensão icónica (que não tem nada a ver com o espaço e que, portanto, será excluída do seu estudo) e uma *dimensão espácio-icónica* (a que interessa efectivamente ao estudo que Groensteen se propõe fazer).

Por sua vez, o estudo espácio-icónico da vinheta deve ser feito a partir de *quatro parâmetros*, que Groensteen procura definir, em seguida.

Temos dois parâmetros geométricos: *a forma e a superfície da vinheta*, ligadas à noção de quadro (de que já se falou longamente).

Temos ainda dois parâmetros directamente ligados à "mise en page" e relativos ao espaço que a vinheta ocupa na página de banda desenhada. Um deles é o *lugar da vinheta*: "(...) J'appelle *lieu* l'emplacement de la vignette par rapport à la forme globale dessinée par l'ensemble des cadres tracés sur la page. (...)" (GROENSTEEN:1991, p.22).

O outro é o *sítio da vinheta*: "(...) Je nomme *site* l'emplacement de la vignette par rapport à la partie visible du support matériel qui l'accueille." (GROENSTEEN:1991, p.22).

Estes dois conceitos - lugar e sítio da vinheta - distinguem-se dificilmente um do outro e devem, portanto, ser também definidos em relação a um outro, o conceito de *hiperquadro*:

Quoique le plus souvent séparées par de minces travées blanches, les vignettes peuvent être considérées comme les fragments solidaires d'une forme globale, d'autant plus nette et consistante que les bords extérieurs des cadres vignettaux sont traditionnellement alignés. Cette forme affecte en général l'aspect d'un rectangle, dont les dimensions sont à peu de choses près homothétiques à celles de la page. Le tracé extérieur de cette forme, son périmètre, peut être baptisé du nom d'*hypercadre*, pour reprendre un terme proposé par Benoît Peeters (...) (p.22)

O hiperquadro, de que Benoît Peeters fala numa das suas obras aqui citadas (cf. PEETERS:1991, p.38, nota 6) ²², funciona em relação à página como o quadro funciona em relação à vinheta. Contudo, o hiperquadro não encerra um objecto homogéneo, como acontece com o quadro da vinheta, e o seu contorno é, geralmente, descontínuo, ao contrário do da vinheta.

Mas este termo pode ser apresentado de uma forma ainda mais precisa:

Dans une acception élargie, l'hypercadre désignera la somme des cadres qui composent la planche (...) indépendamment de leur contenu. Autrement dit, la notion d'hypercadre permet de penser les cadres comme des formes vides, et la planche comme un simple assemblage géométrique. Afin d'éviter toute confusion entre deux acceptions voisines mais distinctes, on parlera d'hypercadre *simple* (...) pour renvoyer au seul périmètre de la planche, et d'*hypercadre composé* (...) si l'on veut y ajouter l'organisation interne. (p.23)

Tendo em conta este novo conceito, é possível distinguir o lugar da vinheta do sítio da vinheta, dado que o primeiro define a posição da vinheta em relação ao hiperquadro, enquanto que o segundo define a sua posição em relação à margem da página.

²² Eis o texto da nota em questão:

(...) En un sens, d'ailleurs, toute mise en pages est conventionnelle dès lors qu'elle respecte un format constant de planche. La vertu créatrice de cet "hypercadre" doit du reste être soulignée: c'est lui qui, transformant une pure surface indifférenciée en un espace inducteur de fiction, permet à l'imagination de se mettre en route. Il est certes possible de concevoir une bande dessinée qui, à chaque instant, serait en mesure de redéfinir le format de ses planches. Pour échapper à l'esthétisme, il lui faudrait alors disposer d'un système de règles capable de rendre compte de ces variations incessantes. Une telle contrainte, on le devine, risquerait fort de bientôt devenir paralysante.

Segundo Groensteen, o sistema espaço-tópico da banda desenhada pode ser definido a *três níveis*:

- o *nível local*, em que a unidade é a vinheta e a medida é o quadro;
- o *nível regional*, em que a unidade é a página e a medida o hiperquadro;
- o *nível global*, em que a unidade é a dupla página e a medida as dimensões do suporte.

A estas unidades, é preciso acrescentar duas outras: o strip, que é a unidade intermédia entre a vinheta e a página, e o balão, considerado exclusivamente na sua dimensão de espaço e lugar de uma inscrição, geralmente verbal. É importante tomá-los em consideração neste contexto, porque eles também servem para estabelecer certas relações entre elementos da banda desenhada.

Em seguida, Groensteen vai analisar o funcionamento da banda desenhada, tendo em conta estas unidades de base acima referidas. Começará pelo quadro; em seguida, ocupar-se-á do strip; para terminar, referir-se-á ao balão.

C) As funções do quadro

Este autor propõe uma nova concepção de quadro, pondo de lado os parâmetros habitualmente considerados para a sua definição: a sua forma, as suas dimensões, as características do seu contorno (linha normal ou a carregado, linha contínua ou a tracejado, a preto ou a cores, etc.) e, eventualmente, as relações que ele mantém com os outros quadros da página.

Agora, trata-se antes de definir o quadro a partir das funções que ele desempenha no seio da banda desenhada. Estas são seis e estão todas ligadas ao conteúdo da vinheta e às relações que ela estabelece com as que a rodeiam.

Temos, assim, a *função de encerramento*, ligada ao facto de o quadro servir para fechar a vinheta e, por conseguinte, para lhe dar uma forma específica.

Temos também a *função separadora*, que corresponde ao estabelecimento de uma separação entre cada vinheta e as que partilham com ela o espaço da página. Sobre esta função, Groensteen escreve (GROENSTEEN:1991):

(...) En ce sens, on peut dire que le cadre vignettal joue à peu près le même rôle que les signes de ponctuation (...) dans la langue, ces signes qui découpent, à l'intérieur d'un continuum, les unités pertinentes, permettant - ou facilitant - ainsi la compréhension du texte. (p.44)

No exercício desta função o quadro está sempre associado ao espaço existente entre as vinhetas, visto mais rapidamente como separação do que o próprio quadro. Aliás, no que diz respeito a esta função, o quadro pode ser substituído por outros dispositivos, de que Groensteen faz a lista.

Temos igualmente a *função rítmica*, que corresponde ao estabelecimento do ritmo do texto, imposto pela sucessão dos quadros e enriquecido pela variação de certos parâmetros como, por exemplo, a distribuição dos balões, as oposições de cores e o jogo das formas gráficas. Esta função é assegurada, ao nível plástico, pela organização dos quadros e, ao nível temporal, pelo "découpage", que se relaciona com a "mise en page" e com a artrologia.

Há ainda a *função organizadora*, intimamente ligada à forma geralmente rectangular ou quadrada dos quadros e definida por Groensteen do modo que se segue (GROENSTEEN:1991):

(...) Un cadre, en tant qu'il structure l'espace, est un élément déterminant de la composition de l'image: il informe, pendant toute la phase d'exécution, le dessin qui s'élabore en son sein, comme il infléchira plus tard sa lecture. (...) (p.47)

Esta função organizadora do quadro da banda desenhada está também ligada ao respeito do sentido convencional de leitura (sobretudo, no interior do strip, porque, no interior da página, devido à forma como esta é construída, o leitor poderá ser autorizado a seguir outros trajectos, menos convencionais). A função organizadora do quadro da banda desenhada é tão importante que a sua anulação poderia ter um valor expressivo e o seu respeito incondicional poderia simbolizar uma certa forma de ver o mundo.

(...) Dans cette perspective, il faudrait postuler que les planches n'admettant, pour tous types de cadres, que les carrés et les rectangles canoniques, ne correspondent pas à un 'degré zéro' de l'expression spatio-topique, mais expriment au contraire une vision du monde fondée sur la notion d'ordre, sur la logique cartésienne, sur la rationalité; (...) (p.53)

Em seguida, passamos à *função expressiva*, ligada à relação interactiva entre o quadro da vinheta de banda desenhada e o que é representado no seu interior:

(...) Cette relation est interprétée par le lecteur sur le mode de la connotation. Le cadre dit quelque chose sur le représenté; il peut aller jusqu'à instruire le lecteur sur ce qu'il faut réellement lire, jusqu'à lui fournir un protocole de lecture, voire une interprétation de la vignette. En effet, si cadre et représenté sont souvent unis par une relation de transparence ou de redondance, le cadre peut aussi connoter une certaine forme d'ironie ou de dénégation. (p.54)

Esta função está também ligada às modalidades do traço que o contorna: alterações nestes elementos entre vinhetas consecutivas podem querer simbolizar uma ruptura de valor expressivo.

Finalmente, fala-se de *função de leitura*, ligada ao facto de o quadro ser sempre interpretado como um indício de qualquer coisa que se deve ler. Esta função é menos evidente, menos visível do que as outras. Ela é também, na maior parte dos casos, trivial e supérflua.

Groensteen termina a sua reflexão sobre as funções do quadro por uma observação relativa à especificidade destas funções em relação à banda desenhada. Com efeito (já o dissemos a propósito de outros autores), o quadro é uma unidade que existe também noutras formas de expressão: podemos lembrar aqui que Benoît Peeters falava de quadro também para o cinema e para a pintura. Daí que certas funções do quadro da banda desenhada existam também para estes outros quadros, o que faz delas categorias gerais da representação icónica: é o que acontece com a função de encerramento, a função organizadora e a função expressiva. A relativa especificidade destas funções no domínio da banda desenhada resulta do facto delas assumirem valores especiais, quando se considera cada vinheta em relação com as que a rodeiam. As outras funções (função separadora, função rítmica e função de leitura) são verdadeiramente inerentes ao quadro da banda desenhada, porque o seu exercício supõe a existência de uma pluralidade de quadros, cuja sucessão constitui uma narrativa ou, pelo menos, um discurso articulado.

D) O strip

No que diz respeito a esta unidade espaço-tópica, Groensteen começa por explicar em que medida ela é uma unidade intermédia: pela sua falta de autonomia no seio da página e também pelo lugar que ocupa no processo de produção de uma banda desenhada.

O strip é uma unidade da banda desenhada ligada à fase da "mise en page". Com efeito, no decurso desta fase de elaboração da banda desenhada, o continuum constituído por todas as vinhetas que fazem parte dela, justapostas e organizadas segundo princípios cronológicos e lógicos (construídos pela operação de "découpage"), é cortado em segmentos, que se dispõem no interior da página, uns por baixo dos outros. Estes fragmentos são, precisamente, os strips.

Sobre isto, Groensteen escreve (GROENSTEEN:1991):

Il apparaît donc que le strip ne constitue que rarement une entité plastico-narrative intégrée, conçue comme telle. Souvent, il n'est que le produit relativement aléatoire d'une fragmentation imposée par le support. Quand le dessinateur se heurte au bord latéral droit de sa planche (...), il va 'à la ligne'. S'il ne fait pas l'objet d'un surcroît d'investissement, si l'artiste n'en fait pas le receptacle d'une détermination additionnelle, soit narrative, soit esthétique, le strip n'a guère plus de pertinence qu'une ligne de texte pour laquelle ce sont les aléas de la photocomposition et non les instructions de l'auteur, qui décident par quel mot elle commence et où elle prend fin. Son unique fonction est d'ordre lectural: le strip indique en effet à l'intérieur de l'espace compartimenté du multcadre, un parcours de lecture, un trajet vectorisé (...) (p.71)

No interior da página, os strips articulam-se em função de dois critérios:

- um critério temporal, ligado à noção de ritmo (se a "mise en page" é relativamente convencional, a leitura dos strips faz-se de um modo calmo e

harmonioso, enquanto que se ela é feita de uma forma mais expressiva, a leitura dos strips será afectada, tornando-se mais irregular);

- um critério espacial (se a disposição regular dos strips for respeitada pela "mise en page" adoptada, ela assegurará um sentido de leitura mais ou menos convencional, enquanto que se a "mise en page" for mais expressiva, ela arruinará um pouco este efeito estabilizador do strip).

Contudo, não se deve negar ao strip qualquer finalidade estética, porque este também as pode ter. Com efeito, por vezes, o autor de bandas desenhadas prefere articular os seus strips de acordo com uma visão arquitectónica. Assim, recorre a jogos expressivos que afectam quer o critério temporal de articulação do discurso (fazendo coincidir mudança de página e mudança de tempo, de lugar e de acção ou construindo, no interior da página, mini-sequências que têm como base o strip), quer o critério espacial (por exemplo, tornando um strip maior do que os outros ou jogando com a localização dos balões no interior das vinhetas que o compõem).

Estes efeitos estéticos obtidos a partir dos strips e integrados numa concepção arquitectónica da página de banda desenhada podem fazer do strip uma unidade mais afirmada, mais autónoma em relação à página em que está integrado, convertendo-o numa espécie de mini-sequência no interior do grande agrupamento de vinhetas que a página de banda desenhada constitui.

E) O balão

A vinheta e o balão são apresentados como dois espaços estreitamente relacionados, mas independentes um do outro: a vinheta é definida pelo seu quadro e vista como um espaço que se oferece à leitura (mesmo quando está

vazia!), como uma unidade de informação integrada numa sequência de tipo narrativo que se relaciona com a dimensão artrológica da banda desenhada, enquanto que o balão é definido pelo seu contorno (geralmente elíptico) e visto como um espaço compacto, destinado a conter outros elementos em relação aos quais ele funciona também como uma espécie de quadro. Geralmente, esses elementos são palavras.

Estes dois espaços dependentes estão ligados entre si por uma relação de hierarquia, caracterizada pela precedência da vinheta em relação ao balão, teoricamente justificada pelo facto de ser possível encontrar (frequentemente!) vinhetas sem balões, enquanto que nunca aparecem balões sem vinheta.

Ao nível da espácio-topia, existem relações de vários tipos que se estabelecem entre a vinheta e o balão.

As *relações de profundidade* têm um duplo sentido. Por um lado, referem-se à oposição "zona imagem/zona texto" (GROENSTEEN:1991):

(...) L'image, en effet, dans la mesure où elle s'appuie sur le code perceptif et pratique l'étagement des plans, crée l'illusion d'une troisième dimension. Le texte, au contraire, dégagé de cette transcendance mimétique, respecte et confirme la matérialité bidimensionnelle de sa surface d'inargumentation. (...) En ce sens, il est légitime d'affirmer que la cohabitation du dessin et de la bulle génère une tension (...) (p.87)

Por outro lado, referem-se também à oposição entre a imagem, enquanto representação da qualquer coisa (intenção denunciada pela sua falsa tridimensionalidade) e o texto (o balão), que esconde o que é representado (pondo a descoberto a bidimensionalidade fundamental da banda desenhada).

A estas relações de profundidade, podemos acrescentar as *relações de forma e de dimensão*. As primeiras determinam fenómenos como o

isomorfismo ou o heteromorfismo entre a vinheta e o balão. As segundas são definidas por parâmetros tais como o tamanho relativo do balão em relação à vinheta em que está inserido e a proporção entre a quantidade de texto e a quantidade de imagem existentes no interior de uma vinheta.

Neste contexto, é ainda necessário fazer referência às *relações ligadas à localização do balão*, localização essa que é definida em relação à personagem que fala, em relação ao quadro da vinheta em que o balão se integra e, finalmente, em relação aos outros balões que fazem parte da mesma vinheta. Todas estas possibilidades de localização do balão e as variações que cada uma delas admite permitem gerar jogos expressivos que se contam entre as opções postas à disposição dos criadores de banda desenhada.

Finalmente, e para concluir, estes balões desempenham funções semelhantes às do quadro: *funções de encerramento e de separação*; uma *função rítmica*, assegurada pela repartição dos balões no espaço da página e também pela sua multiplicação; uma *função organizadora* (não muito pertinente, mas que está ligada à gestão da segmentação do diálogo e da sua repartição por diversos balões, quando isso se torna necessário); uma *função expressiva*, muito pertinente, sobretudo nas bandas desenhadas humorísticas, e ligada à forma do balão e à posição que este ocupa em relação a quem fala.

F) As relações entre a espácio-topia e a artrologia

Na conclusão do seu "Mémoire de DEA", à qual atribuiu, de forma significativa, o título "Du quadrillage à la mise en page", Groensteen faz

uma análise das relações que unem os dois constituintes do sistema de funcionamento da banda desenhada: a espácio-topia e a artrologia.

Segundo este autor, o facto de a banda desenhada pressupor a coexistência, sobre um mesmo plano, de várias imagens em duas dimensões torna necessária a intervenção de algo que permita dividir o espaço. Este elemento assume a forma de um multiquadro, sobre o qual cada vinheta tem a sua superfície e o seu lugar pessoais, dois parâmetros que a situam e a caracterizam em relação às que a rodeiam.

O sistema espácio-tópico da banda desenhada, que este autor se esforçou por definir, contribui largamente para regular esta operação de gestão do espaço, mas, sozinho, não pode explicar totalmente, nem fazer o inventário de todas as configurações possíveis neste contexto.

Na realidade, a espácio-topia é uma parte da artrologia, a qual põe em relação as unidades de informação criadas por esta para servir fins narrativos.

Apesar da sua dependência em relação à artrologia, a espácio-topia controla-a, de certo modo, dado que corresponde a uma forma mental que preside à construção do argumento, responsável pela produção do lado narrativo da banda desenhada.

Sobre esta questão, Groensteen escreve (GROENSTEEN:1991):

(...) Un scénario destiné à la bande dessinée (mais ce qui suit vaut a fortiori pour une BD improvisée sans scénario préalable - comme le fut, par exemple, *Le Garage hermétique de Jerry Cornelius*) ne se fabrique pas de manière purement abstraite et spéculative. Il ne peut se développer que dans un dialogue avec une certaine idée préalable du média, de sa nature, de ses compétences et de ses preargumentoions. (...) (p.115)

É precisamente quando se passa à elaboração de um argumento a partir desta "forma mental" (a espaço-topia) que os problemas de encadeamento e de articulação (regulados pela artrologia) começam a surgir:

(...) Articuler les matériaux iconiques et linguistiques, c'est l'affaire du découpage. Articuler les cadres, c'est celle de la mise en page. Découpage et mise en page sont les deux opérations fondamentales de l'arthrologie. L'une et l'autre, cependant, se servent d'éléments qui relèvent d'abord de la spatio-topie. C'est évident pour la mise en page, dont le propre est de définir un certain modèle d'hypercadre composé. C'est non moins vrai du découpage, fondé sur deux fonctions essentielles et complémentaires du cadre, la fonction séparatrice et la fonction lecturale. (p.115-116)

A artrologia compreende, portanto, duas operações complementares, que se influenciam mutuamente. Contudo, nenhuma delas pode controlar a outra: há casos em que a "mise en page" precede o "découpage" e há casos em que acontece o inverso (e é preciso notar que estes são muito mais numerosos). Em cada uma destas situações, será necessário ajustar cada um dos dois elementos ao outro, à medida que a "construção" avança.

A estas duas operações, sobrepõe-se o "tressage", que se situa também no interior da artrologia. Trata-se de uma operação que assenta no "découpage", mas que tira partido da "mise en page".

Groensteen começa a ocupar-se da noção de "tressage" num outro texto (GROENSTEEN:1990), quando procura fazer a lista das diferenças entre a banda desenhada e o cinema, no que diz respeito aos processos de articulação das imagens. Neste artigo, este autor afirma que o "tressage" é precisamente o tipo de articulação de imagens mais específico da banda desenhada, assentando no estabelecimento de correspondências entre as vinhetas: umas vezes, correspondências simples, baseadas em fenómenos de simetria, de isomorfismo ou ainda de oposição, de reutilização ou de

complementaridade das cores utilizadas), outras vezes correspondências muito mais sofisticadas (GROENSTEEN:1990):

(...) Prenant appui sur une mise en page donnée, le tressage réinvestit le contenu des vignettes pour leur imposer un surcroît de relations. Relève du tressage tout ce qui instaure un dialogue (allant au-delà de ce que nécessite le seul découpage) entre deux ou plusieurs vignettes d'une même planche, qu'elles soient ou non contigües. (p.28)

Mais tarde, ele escreve ainda (GROENSTEEN:1991):

(...) Etant donné une certaine disposition des cadres, le tressage construit entre deux vignettes ou davantage une relation remarquable, qui peut être de récurrence, de résonance ou d'opposition. Cette relation s'ajoute aux connexions logico-sémantiques installées et gouvernées par le découpage. Sans elle, le discours serait parfaitement intelligible. Mais elle l'enrichit en produisant un gain, par exemple d'ordre esthétique, symbolique, émotionnel ou comique. (p.117)

Falta falar da operação dita "quadrillage", que constitui um momento prévio da "mise en page" e que consiste em dividir o espaço a utilizar num certo número de compartimentos, onde se vai inserir a informação disponível. Esta operação começa a ser realizada em relação à totalidade da obra, quando o autor do argumento o divide em capítulos ou em sequências e o desenhador elabora um "storyboard", que corresponde a esboços da implantação das páginas.

O "quadrillage" pode ficar a um nível puramente mental ou então pode dar lugar à produção de um esquema ou de uma grelha que ajudará os autores (ou o autor, quando o argumento e os desenhos são feitos pela mesma pessoa) a pôr o trabalho em marcha. De qualquer modo, ele dá sempre origem a uma configuração topológica grosseira (quer ela seja expressa graficamente, quer não), que o liga à espaço-topia da banda desenhada e de que a "mise en page" é uma versão corrigida e adaptada às

necessidades específicas da história em questão, já conformada pelo "découpage" e, eventualmente, pelo "tressage".

Num texto mais recente (GROENSTEEN:1993), Thierry Groensteen retoma esta temática das relações que se estabelecem entre a "mise en page", o "découpage" e o "tressage" na construção de uma história de banda desenhada. Começa por explicar que, no momento em que o desenhador se encontra face à folha de papel que vai ocupar com a sua história de banda desenhada, esta já surge aos seus olhos como virtualmente dividida em espaços que irão constituir uma página de banda desenhada. O seu trabalho consistirá em adaptar essa estrutura virtual ao argumento que lhe foi fornecido e às exigências estéticas que pretende satisfazer, o que implica, em primeiro lugar, a construção de um "story-board" que encerra em si as grandes opções estratégicas que definirão uma "mise en page" específica a associar a um "découpage" que determinará a articulação dos materiais linguísticos e icónicos constitutivos de cada vinheta dessa página, de tal modo que permita ao leitor reconstituir uma narração coerente e fluida a partir dos momentos privilegiados do continuum narrativo assim representados. Assim, a "mise en page" e o "découpage" são duas operações solidárias e que se influenciam mutuamente. A estas duas operações essenciais sobrepõe-se o "tressage", provavelmente a operação mais característica da banda desenhada, que, segundo Groensteen, que é também o autor desta noção, constrói entre duas ou várias vinhetas (contíguas ou separadas por uma distância mais ou menos maior, mas sempre situadas na mesma página da banda desenhada) uma relação adicional, para além das já definidas pela "mise en page" e pelo "découpage", que pode ser uma relação de recorrência (baseada, por exemplo, na repetição de um motivo, de um enquadramento), de ressonância (baseada, por exemplo, numa

complementaridade de cores) ou de oposição (baseada na simetria, na oposição claro/escuro, no efeito campo/contra-campo, etc.).

Retomando o assunto em discussão anteriormente: a espaço-topia e a artrologia, as duas dimensões da banda desenhada, estão ligadas uma à outra por uma relação de tipo dialógico e recursivo. Este último termo designa uma relação construída de tal modo que as instâncias nela implicadas se regulam uma à outra.

Groensteen conclui esta análise das relações entre a espaço-topia e a artrologia, afirmando que a banda desenhada não assenta na mobilização de técnicas específicas, como pretende uma certa crítica, mas antes num sistema de funcionamento inédito e complexo, de que estas duas entidades são os constituintes, os elementos de base.

2.4.2.3. Observações finais

Como vimos, Thierry Groensteen faz assentar a sua análise da banda desenhada como forma de expressão dotada de características específicas na ideia de que esta é frequentemente narrativa, mas que não é necessariamente narrativa. No entanto, o seu apego à narrativa é tão grande que mesmo as inovações da banda desenhada moderna (que valorizam mais o seu lado pictórico do que seu lado narrativo) acabam por constituir outros tantos instrumentos ao serviço da arte de contar uma história, utilizando novos meios, tal como Jacques Samson assinalou no Colóquio de Cerisy (SAMSON:1988-a).

Partindo, portanto, da definição da banda desenhada como uma forma de expressão que se afirma a partir de um dispositivo de ocupação do espaço da página que nada tem de narrativo, mas que pode ser também utilizado

para finalidades narrativas, Groensteen vai começar por estudar o sistema espaço-tópico da banda desenhada (isto é, os seus elementos não narrativos: a vinheta e o quadro, a nível local; a página, a nível regional; a dupla página, a nível global; certos elementos intermédios, sem posição bem definida, como o balão e o strip), para passar, em seguida, a uma breve análise das relações entre este e a artrologia (responsável pela construção da dimensão narrativa da banda desenhada e ligada a quatro operações essenciais: o "quadrillage", o "découpage", a "mise en page" e o "tressage") e à determinação do papel que estes elementos não narrativos podem desempenhar na construção da narrativa.

Ao fazer este seu estudo, Groensteen chama a atenção para novos aspectos desses elementos, que outros autores estudaram, mas numa perspectiva diferente, e fornece explicações que serão úteis para o nosso trabalho de estabelecimento de um paralelo entre o texto narrativo convencional e a banda desenhada, no que diz respeito à compreensão.

3. Observações conclusivas

Acabámos de fazer uma longa viagem através da teoria da banda desenhada: tendo partido dos problemas para os quais Umberto Eco chamou a atenção (ECO:1979), passámos pela teoria clássica de Pierre Fresnault-Deruelle (FRESNAULT-DERUELLE:1972-a; 1972-b; 1977) e pelo modelo de transição de Pierre Masson (MASSON:1985) e desembocámos na teoria moderna da banda desenhada, aqui representada por Benoît Peeters (PEETERS:s.d.-a; s.d.-b; 1991) e por Thierry Groensteen (GROENSTEEN:1988; 1990; 1991; 1993).

Cada um destes autores encara a banda desenhada a partir da sua perspectiva ... mas todos falam de certos elementos "morfológicos" (por exemplo: imagem, texto, balões) e de certas configurações de organização desses elementos mais ou menos convencionais (por exemplo: strip, página, relações imagem/texto) e ainda de operações que asseguram a elaboração destas construções (por exemplo: "découpage" e "mise en page"). Para cada um deles, tivemos o cuidado de assinalar o seu contributo para a explicação do tratamento da banda desenhada pelo leitor.

Resta-nos especificar quais são os aspectos narrativos da banda desenhada, com a ajuda das reflexões de alguns destes autores e de outros que ainda não foram referidos, e procurar estabelecer uma comparação entre o texto narrativo convencional e a banda desenhada, tomada como um texto narrativo, tendo em conta o processo cognitivo de compreensão destes dois tipos de textos narrativos.

Eis os objectivos a atingir no próximo capítulo.

CAPÍTULO V

TEXTO NARRATIVO CONVENCIONAL E NARRATIVA EM BANDA DESENHADA

1. Banda desenhada e narrativa

1.1. Introdução

Depois de termos dedicado o Capítulo IV à apresentação de uma síntese das principais produções sobre a natureza e o funcionamento da banda desenhada, encarada como uma forma de expressão dotada de características próprias, vamos agora estudar os seus aspectos especificamente narrativos e procurar fazer um paralelo entre o tratamento do texto narrativo convencional e o tratamento da narrativa em banda desenhada, no que diz respeito à compreensão (pelo que retomaremos alguns dos autores já referidos como, por exemplo, Pierre Fresnault-Deruelle).

Antes de passarmos à análise dos aspectos narrativos da banda desenhada, é necessário fornecer algumas explicações em relação a termos técnicos a utilizar.

Quando se fala de narrativa, é indispensável fazer referência a duas dimensões desta (REIS & LOPES:1991): ¹

¹ Neste capítulo, utilizaremos sobretudo a obra de Carlos Reis e Ana Cristina Lopes já referida (REIS & LOPES:1991) para fornecer explicações sobre os diversos termos de narratologia que serão utilizados e para procurar, dentro da medida do possível, encontrar termos portugueses equivalentes aos termos franceses utilizados pelos diversos autores, cujas obras foram consultadas.

- de um lado, temos a *história*, também chamada *diegese*, que corresponde à realidade evocada pela narrativa;

- do outro lado, temos o *discurso*, que corresponde ao conjunto das técnicas específicas a que cada forma de expressão recorre para contar a história.

Esta distinção entre as duas dimensões da narrativa - a história, ou plano dos conteúdos narrados, e o discurso, ou plano da expressão desses conteúdos -, que são também as duas dimensões da narrativa em banda desenhada, é essencial para compreensão do que vamos expôr em seguida.

Convém também explicar que o estudo dos aspectos narrativos da banda desenhada é precedido por uma breve análise de um trabalho da autoria de Alain Bergala (BERGALA:1978), que se ocupa da dimensão narrativa da imagem. Pareceu-nos interessante introduzir tal estudo no início deste capítulo, para fazer a transição entre a análise da banda desenhada sem pensar especificamente na sua dimensão narrativa e o retomar do estudo desta forma de expressão, pensando agora, de forma precisa, nos elementos desta que estão ao serviço da constituição da sua dimensão narrativa, muito contestada mas inegável.

1.2. Imagem e narratividade

A banda desenhada - como já vimos - é uma forma de expressão ideal para contar histórias. Embora os teorizadores falem frequentemente de conflito entre a dimensão pictórica e a dimensão narrativa desta forma de expressão, nenhum deles pode negar a sua vocação narrativa e alguns demonstraram que a dimensão narrativa nunca era esquecida, mesmo nas experiências expressivas mais audaciosas da banda desenhada moderna.

O facto de a narração ser feita a partir de imagens - ou, pelo menos, recorrendo a imagens, entre outros elementos possíveis - põe problemas específicos, de que se torna necessário falar neste contexto. Tomaremos como base para esta reflexão uma obra relativa a outras formas de expressão que recorrem a imagens (nomeadamente, a fotografia e o cinema), mas cujas observações e conclusões podem ser facilmente adaptadas ao domínio da banda desenhada. Trata-se de uma obra intitulada *Introduction à la sémiologie du récit en images*, da autoria de Alain Bergala (BERGALA:1978).

Nesta obra, Bergala ocupa-se, em primeiro lugar, da narratividade ² associada à imagem isolada e, em seguida, da narratividade produzida pela construção de sequências de imagens. Estes dois tipos de narratividade em imagens existem no domínio da banda desenhada e é da sua combinação que resulta a narrativa.

Escolhemos este autor entre todos os que poderíamos ter consultado, porque ele faz uma introdução geral a este tema e dá à sua obra finalidades especificamente pedagógicas.

1.2.1. A narratividade da imagem isolada

Bergala (BERGALA:1978) começa a sua reflexão sobre esta importante questão por uma justificação:

Il peut paraître paradoxal de parler de narrativité au niveau d'une image fixe et isolée quand, à l'évidence, la narrativité implique une suite d'événements, une successivité, une temporalité. Ce paradoxe n'est qu'apparent: la narrativité iconique, de fait, est une chaîne (d'images, de plans) mais elle marque aussi chacun de ses maillons, elle y inscrit ses codes avant même l'opération du montage. Il y a déjà dans la prise de

² Sendo o termo "narratividade" utilizado no sentido de "aptidão para contar uma história".

ces images, et programmant leur mise en séquence, l'empreinte de leur destin narratif. (p.15)

Isto significa que a narrativa em imagens se inscreve não só no tempo (que é dado pela organização das imagens em sequências), mas também no espaço (que é dado por cada imagem isolada). Falando especificamente da banda desenhada: a narrativa depende tanto da "mise en page" como do "découpage" (e aqui esquecemos propositadamente a operação dita "tressage", cuja importância é sublinhada por Thierry Groensteen).

Portanto, Bergala admite que uma imagem isolada pode produzir o aquilo a que ele chama um "efeito-narração".

Em seguida, este autor vai fazer a análise dos elementos da imagem que podem influenciar a dimensão narrativa através da criação deste efeito, elementos esses que estão todos ligados à dimensão espacial da imagem.

1.2.1.1. A profundidade de campo

O primeiro elemento a que Bergala faz referência é a *profundidade de campo*.

O recurso à profundidade de campo está ligado à utilização da perspectiva, uma técnica pictural que foi introduzida pela pintura do Renascimento e que gera várias "figuras" de valores narrativos diferentes.

Por exemplo (BERGALA:1978):

Une utilisation très classique de la profondeur de champ consiste à placer sur le devant de la scène une figure centrale, celle du personnage, signifiant majeur du récit classique, en la détachant du 'décor', en instaurant un écart, une coupure entre cette figure et un 'fond' dont la fonction principale est de naturaliser l'espace de la fiction. (p.20)

Esta utilização particular da profundidade de campo converte o espaço numa espécie de cenário afastado das tensões dramáticas que se manifestam neste primeiro plano de que a personagem faz parte.

Mas há outros exemplos de "figuras" frequentes, que põem em jogo esta dimensão da imagem (BERGALA:1978):

Le code de la perspective permet d'inscrire, dans l'axe de la profondeur de champ, deux figures (ou deux groupes de figures), comme à la fois co-présentes (au regard du spectateur), et pourtant séparées, dans la fiction, par la distance d'un espace intermédiaire qui établit une coupure entre les deux et produit un effet de "double scène." (p.21)

Este processo só pode ser utilizado quando o espaço intermédio funciona efectivamente como um hiato entre as duas figuras (ou grupos de figuras) e, para isso, é necessário que nenhum elemento da imagem os ligue entre si. A leitura consiste num vai-vém entre os dois pólos, gerando tensões dramáticas, que resultam do conflito entre os dois pólos em questão, e uma narratividade, que se forma no espaço intermédio entre eles.

Podemos também utilizar uma construção semelhante a esta para introduzir elementos dramáticos na narrativa: basta que as duas figuras (ou os dois grupos) estejam ligadas(os) pelo olhar de uma ou várias personagens.

1.2.1.2. O espaço exterior ao campo

Eis um elemento importante da narrativa em imagens muito importante para estabelecer as bases da narratividade de uma imagem isolada, que está essencialmente ligado ao enquadramento, dado que este resulta da definição do que será incluído na imagem e do que será excluído.

O valor narrativo deste elemento decorre das relações que se podem estabelecer entre o campo definido pela imagem e tudo o que é exterior a esse campo. Assim, este pode ser utilizado de várias maneiras, das quais mencionaremos apenas as mais usuais.

Começaremos por falar da "figura" que Bergala designa pela expressão "campo fechado":

Il est des photographies et des plans de films où l'espace hors-champ se fait oublier, où les bords du cadre ne semblent rien nous cacher de l'espace qui importe, celui de la fiction. (...)

C'est le cas, par exemple, dans le récit classique, de ces images 'présentatives' (qui servent souvent à ouvrir une séquence) dont la fonction est précisément de poser - dans sa totalité - l'espace de référence de la scène, avant que le montage ne vienne le morceler pour des raisons dramatiques et narratives. (...) (p.24)

O que temos aqui é uma espécie de "grau zero" da utilização do espaço exterior ao campo (tal como havia um "grau zero" para a utilização da profundidade de campo).

Contudo, a constituição do "campo fechado" não pressupõe obrigatoriamente a imobilidade da imagem: as personagens podem deslocar-se livremente no seu interior e, neste caso, o campo funciona como um cenário estável, em que se desenrola uma acção dinâmica.

Em seguida, vamos considerar os casos em que o espaço exterior ao campo está "presente" na ficção. Nestes casos específicos, o espaço exterior ao campo é, simultaneamente, um espaço ausente (da figuração real) e um espaço presente (no imaginário do leitor/espectador, em que ele figura como um prolongamento do espaço representado no quadro). Esta oposição presente/ausente gera um desequilíbrio, que poderá ser utilizado em proveito da constituição da narrativa (BERGALA:1978):

(...) C'est sur ce désir que vont se greffer les principales figures du montage entre deux images, entre deux plans successifs. Désir de la suture qui va transformer cette différence, cette coupure, cette exclusion, ce manque-à-voir, en simple 'différence' qui ne va durer, le plus souvent, que le temps d'un plan: le hors-champ, dans ce type d'articulation, n'est finalement que du champ légèrement différé. (p.26)

Esta utilização do espaço exterior ao campo assenta também no recurso a certos elementos da imagem: olhares (das personagens situadas no campo da imagem, dirigidos para qualquer coisa colocada no espaço exterior a este campo), ruídos (que provêm do espaço exterior ao campo), gestos (esboçados pelas personagens na direcção deste espaço exterior) são outros tantos elementos que chamam a atenção do leitor/espectador para esse elemento exterior e que fazem dele um desencadeador de expectativas importantes para a construção da narrativa.

Bergala faz ainda referência a um caso particular, em que o espaço exterior à narrativa é antes um espaço escondido: com efeito, a presença do espaço que não pode ser visto é directamente assinalada no próprio campo pela presença do objecto ou superfície que o esconde aos olhos do leitor/espectador.

1.2.2. A narratividade da imagem organizada em sequências

A constituição de sequências de imagens narrativas é o resultado de uma operação designada pelo termo *montagem*, que pode ser aproximada da "mise en page", operação a que já fizemos referência a propósito da banda desenhada.³

³ No cinema, a que Bergala se refere constantemente nesta sua obra de que estamos a apresentar as ideias essenciais, a construção da narrativa é assegurada por duas operações fundamentais - a planificação e a montagem (cf. AAVV:s.d., Tomo V) -, tal como acontece na banda desenhada, em relação à qual falámos de "découpage" e "mise en page". É possível aproximar estas operações umas das outras: com efeito, na banda desenhada, o "découpage" (segundo as definições apresentadas por Benoît Peeters e Thierry Groensteen e referidas no capítulo anterior desta tese)

Na narrativa clássica, a montagem deve obedecer a certas regras impostas pelas características específicas deste género de narrativa. De facto, a narrativa clássica pressupõe a existência de um universo da ficção, homogéneo e contínuo, em que evoluem personagens e se produzem acontecimentos. Este universo deve "contar-se a si próprio", como se ninguém o tivesse criado, como se ele tivesse sempre existido.⁴

No cinema, este efeito é obtido através da montagem.

Bergala considera que o conceito de montagem é muito difícil de definir (BERGALA:1978):

(...) En effet, l'essentiel des écrits théoriques sur le cinéma tourne autour de ce mot qui recouvre, selon le contexte dans lequel il est utilisé, des notions très différentes qui peuvent aller de l'activité matérielle, technique, du 'collage' au cinéma, jusqu'à l'opération la plus générale d'articulation, de mise en syntagme, commune à de nombreuses activités humaines.(p.33)⁵

assegura a selecção dos momentos do continuum narrativo que serão efectivamente representados e a articulação do material linguístico e icónico no interior de cada vinheta e a "mise en page" é responsável pela articulação das vinhetas assim criadas, a fim de construir as páginas; no cinema, a planificação assegura a selecção dos momentos representativos e significativos do continuum narrativo (cf. BOUSSINOT:1980, p.367) e a montagem assegura a organização e a articulação desses elementos segundo determinados princípios, considerados essenciais para a construção da narrativa cinematográfica, como, por exemplo, a ordenação dos acontecimentos e a sua duração (cf. BOUSSINOT:1980, p.908-910; cf. também REIS & LOPES:1991, p. 231-233). Em ambas as formas de expressão, estas operações são complementares. A diferença entre o par "découpage"/"mise en page" o par planificação/montagem reside no facto de as duas primeiras operações, ligadas à banda desenhada, se realizarem mais ou menos em simultâneo, enquanto que as duas outras, ligadas ao cinema, se realizam em momentos diferentes: com efeito, a planificação é feita antes das filmagens e orienta-as, enquanto que a montagem ocorre após este trabalho e age sobre o seu produto. Deste modo, é preferível não falar de "montagem" a propósito da banda desenhada, reservando para esta o termo "mise en page".

⁴ Convém chamar a atenção para o seguinte: o *universo diegético*, de que Bergala fala, corresponde mais ou menos, na terminologia adoptada para este capítulo da tese, àquilo a que chamamos *história*. Carlos Reis e Ana Cristina Lopes (REIS & LOPES:1991) explicam, a propósito desta questão, que, no quadro específico da teoria do cinema, o termo *diegese* é também utilizado para designar o universo diegético, o lugar do significado, por oposição ao universo do écran, lugar do significante. É, portanto, nesta acepção que Bergala fala de *diegese* e de universo diegético.

⁵ Este problema também é referido na obra de Roger Boussinot já citada (cf. artigo sobre o termo "montagem": BOUSSINOT:1980, p.908-910).

É evidente que a acepção do termo que nos interessa neste contexto é a segunda, muito próxima da noção de "mise en page" criada pela teoria da banda desenhada.

É preciso ainda discutir duas concepções diferentes do termo "montagem", tomado nesta acepção específica.

Por um lado, fala-se de "montagem narrativa representativa clássica": "(...) dont la fonction serait essentiellement de produire du récit, de la fiction, le leurre d'une transparence (...)" (BERGALA:1978, p.33).

Por outro lado, é necessário considerar a existência da montagem como discurso: "(...) dont la fonction serait de produire un discours sur le réel plutôt qu'un simulacre de ce réel (...)" (BERGALA:1978, p.33).

Eis duas noções que definem tendências sempre em conflito ao longo da evolução das formas de expressão associadas à produção de narrativas em imagens. Seria difícil imaginar estes dois tipos de montagem existindo completamente separados um do outro. Acontece antes que, em cada narrativa, há a predominância de um sobre o outro, portanto, uma mistura dos dois.

Depois desta discussão, Bergala decide especificar qual é exactamente o sentido em que o termo "montagem" será empregado ao longo da sua reflexão sobre a construção de uma narrativa icónica. Segundo Bergala (BERGALA:1978), esta será: "(...) le résultat codique des deux activités chronologiquement distinctes du découpage et du montage, qu'il serait vain de chercher à dissocier dans le texte terminal." (BERGALA:1978, p.34). Por conseguinte, ao falarmos de "montagem", estaremos a fazer referência a um produto e não a uma operação.

O campo de aplicação deste conceito específico de "montagem" será a sequência de imagens que permite gerar um certo sentido no interior de uma

narrativa icónica. A montagem, definida deste modo, é também o produto de um certo número de opções codificadas, feitas no seio de vários paradigmas, que constituem outros tantos sub-códigos de uma paradigma único, ideal, que corresponderia ao "código da montagem".

Em seguida, vamos falar destes sub-códigos, entre os quais se poderá optar para obter certos efeitos expressos ao nível da montagem.

1.2.2.1. Contínuo/descontínuo

Uma das dimensões que é necessário ter em conta para obter este produto final, que Bergala designou pelo termo "montagem", é definida pela oposição contínuo/descontínuo. Esta corresponde ao conflito que existe, permanentemente, no interior da narrativa icónica, entre a descontinuidade, que é uma das características de base do suporte, e a necessidade de criar um universo da história, que seja contínuo e homogéneo e que possa ser lido como tal.

Esta conciliação de duas realidades contraditórias implica o recurso a certos estratagemas: "(...) Pour cela, il faut déléguer au maximum à la fiction elle-même, à ses agents (les personnages) la responsabilité du passage d'un plan à l'autre. Il faut que l'acte d'énonciation trouve sa justification (imaginaire), son origine, dans l'univers même de la diégèse, dans la logique de cet univers. (...)" (BERGALA:1978, p.39).

Este trabalho, que consiste em esconder a enunciação, põe em acção elementos daquilo a que Bergala chama o "código metonímico da montagem", em geral tão cuidadosamente assimilado à história que ninguém se apercebe da sua existência, excepto quando é necessário recorrer a "figuras" um pouco mais evidentes.

Trata-se de um código regulado por alguns princípios essenciais:

- o princípio da identidade, segundo o qual, uma imagem qualquer, dentre as que constituem uma sequência narrativa, precisa de ter algum elemento em comum com as outras, para que todas elas possam ser identificadas como membros de uma mesma sequência;

- o princípio da oposição, segundo o qual, uma imagem qualquer, dentre as que constituem uma sequência narrativa, precisa de apresentar um certo número de diferenças que a distingam das outras e que representem uma nova porção de espaço ou novos objectos, que se vão juntar ao espaço já constituído e o prolonguem, sem ruptura aparente.

A combinação destes princípios assegura, portanto, a progressão da história, sem que o leitor/espectador tenha uma sensação de ruptura, cada vez que um elemento novo é introduzido no seu contexto.

Trata-se também de um código, que compreende um certo número de "figuras".

Uma das mais típicas (que Bergala designa pela expressão "raccord sur un regard") é descrita por este autor da forma que se segue (BERGALA:1987):

Elle consiste, de façon très générale, à raccorder l'image d'un personnage qui regarde à une image figurant ce qu'il est supposé voir. (...)

Dans le raccord sur un regard, tout se passe comme si le changement de plan (la discontinuité) était déterminé, justifié, commandé de l'intérieur de la fiction par la diégèse elle-même. Le morcellement de l'espace, le passage d'un plan à un autre ne sont plus le fait arbitraire de l'instance narratrice, ils sont comme imposés par le personnage lui-même: le personnage cesse d'être un effet, une production de la fiction mais il en devient, le temps d'un raccord, le maître et l'organisateur. La discontinuité entre deux plans est perçue, par identification au regard du personnage, comme une continuité fondamentale, essentielle, celle qui lie le sujet à son regard (...) (p.41)

Esta "figura" admite ainda uma variante: pode-se substituir a sucessão "plano da personagem que olha/plano contendo aquilo que essa personagem olha" por um só plano, construído em profundidade, em que estes dois elementos coexistem.

Uma outra "figura" típica deste código metonímico da montagem é a oposição campo/contra campo, a tal ponto codificada e integrada nas convenções da narrativa icónica que raramente é notada, embora seja frequentemente utilizada (BERGALA:1978):

Le champ-contrechamp (...) permet d'engendrer une série plus ou moins longue de plans, selon un modèle répétitif: A.B.A.B.A.B... Le cinéma classique fait appel à cette matrice (presque) à chaque fois que la situation diégétique met en scène un dialogue ou un affrontement entre deux personnages. (...) (p.42)

Esta figura admite também variantes: pode-se fazer alternar planos nos quais figuram, uma de cada vez, as duas personagens em questão (sempre voltadas para a câmara) ou então pode-se fazer alternar planos em que figuram as duas personagens ao mesmo tempo e, em cada um deles, uma delas está voltada para a câmara e a outra é vista de costas.

O último elemento do código metonímico da montagem de que falaremos aqui corresponde ao retorno sobre os mesmos pontos de vista, responsável não pela articulação de dois planos sucessivos de uma sequência, mas antes pela articulação do conjunto da sequência. Este efeito evita que se adopte um ponto de vista novo cada vez que se muda de plano.

Produz-se este efeito quer através da subordinação de vários planos de uma sequência a um mesmo ponto de vista, quer através da retomada de pontos de vista já apresentados (numa outra sequência, por exemplo), o que cria uma ilusão de continuidade que facilita a leitura. Bergala esforça-se por

apresentar, de modo simbólico, o funcionamento deste dispositivo bastante complexo (BERGALA:1978):

(...) Tout se passe (dans une séquence fonctionnant sur la reprise et la combinatoire de quelques points de vue) come si le travail du montage n'était pas un assemblage d'images disparates, discontinues, mais comme une sorte de travail de tapisserie où chaque fil, continu, disparaît de temps en temps sous le canevas, caché par les autres, mais réapparaît régulièrement pour dessiner un motif dont la discontinuité n'est qu'apparente. Dès lors que le spectateur connaît tous les plans (tous les points de vue) dont la combinatoire va constituer la séquence, le montage lui apparaît comme un tissu serré, sans véritable solution de continuité, comme un jeu réglé fonctionnant sur le retour rassurant du même. (p.45)

Este efeito constitui também um lugar privilegiado de intervenção da enunciação: uma intervenção que se manifesta duplamente quer através da escolha e da imposição de certos pontos de vista, o que implica a exclusão de outros que poderiam ocorrer na mesma ocasião, quer através da instauração de uma hierarquia, em que se integram os diferentes pontos de vista adoptados, estabelecida em função da sua frequência e também da ordem pela qual eles retornam.

1.2.2.2. Saber do espectador/saber da personagem

Um outro elemento importante da instância de enunciação na narrativa icónica é o saber do espectador (que pode também ser um leitor, como no caso específico da banda desenhada), posto em relação com o saber da personagem.

Este aspecto está também ligado à montagem. Com efeito, na narrativa icónica, o controlo do saber do espectador é feito através de certos elementos que asseguram o desvendar progressivo do espaço e do tempo da história:

(...) Le montage qui articule ces fragments d'espace-temps est l'opération dialectique de ce dévoilement, où une succession temporelle peut aussi bien servir à dévoiler un espace (raccord sur un regard hors-champ, par exemple) et où, inversement, une opération sur l'espace (une succession de plans, donnant plusieurs 'points de vue' sur un même instant du récit, par exemple) peut modifier la perception du temps. (p.53)

Este controlo do saber do espectador depende completamente do que é mostrado e é a montagem que revela o que foi mostrado ao espectador: ela tem o poder de gerar expectativas no espectador e de as gerir em seguida, quer satisfazendo-as imediatamente, quer diferindo a sua satisfação, quer ainda deixando-as sem resposta.

O saber do espectador deve estar ligado ao da personagem, porque, tal como aquele que assiste ao desenrolar da história, a personagem, que participa nela, deve ver/saber coisas que dizem respeito a esse mesmo desenrolar, que, aliás, é fortemente condicionado pelo que a personagem sabe.

Contudo, a maior parte do tempo, o saber do espectador e o da personagem não coincidem.

Temos, portanto, o caso em que o espectador sabe o mesmo que a personagem, que corresponde a uma espécie de "grau zero" deste elemento da narrativa:

(...) Il caractérise un récit iconique lisse et transparent qui ne joue pas du hors-champ ni du masquage. On peut, à la limite, faire entrer dans cette structure toutes les figures qui relèvent d'une suture immédiate: le personnage regarde hors-champ, le plan suivant nous dévoile ce qu'il voit; un bruit dont la source est hors-champ attire l'attention du personnage, le plan suivant nous montre l'origine de ce bruit, etc.

Cette structure se caractérise par une faible implication du spectateur, par une impression d'évidence, de coulée continue du récit. (p.54)

Temos ainda o caso em que a personagem sabe e o espectador não sabe: a personagem apercebe-se do que se passa no espaço exterior ao

campo, mas o espectador vê-se constantemente privado desta informação. Por conseguinte, há um grau muito fraco de identificação entre estas duas entidades, tão intimamente ligadas entre si noutras circunstâncias.

Mas o contrário pode também acontecer! Pode acontecer que o espectador saiba aquilo que a personagem não pode conhecer: o espectador pode tomar consciência de sinais, de acontecimentos, de informações que a montagem lhe revela e que a personagem, na lógica da narrativa, não pode conhecer. Paradoxalmente, esta variante é a que mais favorece a identificação do espectador à personagem, porque este pode experimentar antecipadamente as reacções e as emoções desta.

O caso limite é aquele em que o espectador nunca pode estar seguro da justeza do que apreendeu, quer porque tem constantemente a impressão de ter perdido informações importantes que passaram no écran num qualquer momento e que ele não captou, quer porque tem a impressão de não poder confiar nas informações que lhe são transmitidas pela personagem.

Sobre esta questão, Bergala escreve (BERGALA:1978):

Dans un cas comme dans l'autre, le spectateur se sent menacé dans sa maîtrise du récit, perd confiance dans le savoir fondamental du spectateur - savoir ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas (ou pas encore) - et éprouve cette situation comme gêne, comme malaise, à moins qu'il ne l'impute à quelque 'défaut', à quelque malfaçon du film. (p.55-56)

Eis um processo que não é certamente muito canónico do ponto de vista da narrativa clássica, tal como Bergala a apresentou ao longo desta obra.

1.2.3. Observações finais

A importância da referência a esta obra no contexto deste capítulo da tese é justificada pela necessidade de dar ao leitor algumas pistas sobre a

especificidade da narrativa em imagens, antes de passar à análise dos elementos narrativos da banda desenhada, que constitui uma variante deste tipo de narrativa.

É evidente que Bergala construiu esta sua obra sem pensar na banda desenhada: é fácil verificar que todos os exemplos dados se referem quer à fotografia artística, quer ao cinema (e, sobretudo, a este último). Mas podemos facilmente transpôr estas reflexões para o domínio da banda desenhada, não só porque esta também é uma narrativa em imagens, mas também porque ela partilha certos elementos técnicos com o cinema, nomeadamente aqueles a que Bergala faz referência de forma explícita ao longo deste seu trabalho ⁶. O capítulo anterior desta tese, consagrado à análise da evolução da teoria da banda desenhada, demonstra-o de forma mais que evidente. Pensamos, nomeadamente, na perspectiva de Pierre Masson.

Em seguida, passaremos à análise dos aspectos narrativos particulares da banda desenhada, porque a sua dimensão narrativa é a que nos interessa especificamente no contexto desta tese consagrada ao estudo do papel que esta forma de expressão poderá desempenhar na compreensão da narrativa e na sua abordagem na aula de Língua Materna.

1.3. Sobre a narratividade na banda desenhada

Trata-se de um tema que preocupou muito os teorizadores da banda desenhada. Apercebemo-nos disso ao longo da reflexão sobre a teoria da

⁶ Vincent Amiel (AMIEL:1993) sintetiza de forma magistral os elementos comuns entre a banda desenhada e o cinema, sobretudo como veículos de transmissão de uma narrativa. Assim, estas duas formas de expressão têm em comum o facto de se caracterizarem ambas pela associação de imagens, feita de forma linear e ainda o facto de serem ambas condicionadas pela existência de um espaço exterior ao campo.

banda desenhada, em que todos os autores referidos falavam, constantemente, do conflito entre a dimensão narrativa e a dimensão pictórica desta forma de expressão.

Um artigo publicado por Pierre Fresnault-Deruelle (FRESNAULT-DERUELLE:s.d.) vai permitir-nos fazer um balanço desta polémica.

Para Fresnault-Deruelle, trata-se muito simplesmente de decidir se a banda desenhada é uma narração figurativa ou uma figuração narrativa.

Com a finalidade de responder a esta questão fundamental, o autor começa por dar uma definição de narração figurativa, que a apresenta como um encadeamento de signos icónicos e/ou verbais destinado a contar uma história.

Esta narrativa icónica, esta narração figurativa, pode apresentar-se sob várias formas: ela será o resultado de um simples gag, se se trata de um strip, ou então o produto de uma sequência de processos (realizada por justaposição ou por encaixe), se se trata de strips com continuação ou de álbuns.

Regra geral, é a organização dos signos icónicos e/ou verbais numa sequência que constitui o desenrolar da acção. Mas esta regra, como todas as outras, admite excepções. De facto, a acumulação linear de motivos pode ter apenas fins decorativos: é preciso que se introduzam motivos novos, de quando em quando, para quebrar esta rigidez e gerar a narrativa: "(...) Se constitue alors la narration figurative dont on peut dire qu'elle est une sélection d'éléments choisis, pour leur qualité spectaculaire, sur un continuum fictif. (...) " (FRESNAULT-DERUELLE:s.d., p.106).

Para além da sucessão, a narrativa em banda desenhada é também gerada pela consecução, isto é, o estabelecimento de relações necessárias entre as imagens.

A construção da narrativa de banda desenhada (do ponto de vista do leitor) faz-se em várias etapas.

A narrativa é inicialmente gerada por uma primeira imagem, apreendida como um elemento da ficção, graças à existência de um título, e dotada de uma intenção narrativa, que lhe é atribuída por códigos culturais universalmente conhecidos, pelo menos no contexto da nossa civilização.

Esta imagem inaugural apresenta geralmente características específicas: ela é habitualmente descritiva (quer porque apresenta uma situação geral, de que se destacará, em seguida, um elemento específico, em torno do qual se vai construir a narrativa; quer porque apresenta o herói em situação de repouso e que códigos culturais suficientemente conhecidos de toda a gente permitem ao leitor compreender que este repouso não vai durar muito tempo; quer porque apresenta o herói já em acção - o que acontece raramente - e que se torna necessário dar o leitor informações sobre o que se vai passar a partir deste momento e também sobre o que se passou anteriormente).

A narrativa inicia-se, geralmente, a partir da ruptura do equilíbrio representado por esta imagem inicial. Conforme escreve Fresnault-Deruelle (FRESNAULT-DERUELLE:s.d.):

(...) c'est dans la fuite incessante du sens d'image en image (...) que se constitue le récit (et que je reconstitue le scénario). Ceci se fait dans le mouvement de balayage opéré par le regard (analyse et synthèse): étalées en strips, les vignettes ne trouvent leur valeur qu'en ce qu'elles continuent les précédentes et préparent les suivantes. Toute une mécanique du passage est, de ce point de vue, à considérer. (p.111)

Esta "mecânica da passagem" depende de certos aspectos inerentes à banda desenhada:

- uma sintaxe, geralmente associada à concretização da noção de consecução na sucessão espaço-temporal das vinhetas ou, em certos casos, na imbricação de certas vinhetas (designadas como "inserts") no seio de conjuntos iconográficos maiores, onde elas se destacam, ou ainda à combinação destes dois tipos de sequências;

- também a variação do tamanho das vinhetas, segundo a lógica "vinheta pequena/causa pequena-vinheta grande/causa grande";

- ainda os espaços inter-icónicos, que constituem uma espécie de sistema de pontuação no interior da banda desenhada e que são objecto de certos jogos que afectam o desenrolar da história (hiatos espaço-temporais, elipses, composição "en abyme", etc) ou de certas "anomalias", que tornam a leitura mais difícil (por exemplo, cenas de sonho, que não são apresentadas como tal, como acontece frequentemente nos álbuns da série *Corto Maltese*, de Hugo Pratt);

- sempre variações da velocidade da narrativa, acelerada quando o autor insiste mais no aspecto sintagmático, reduzida quando este prefere privilegiar o aspecto paradigmático da banda desenhada.

Mas, em banda desenhada (e por causa destas mesmas técnicas utilizadas na construção da narrativa), a narração figurativa está sempre ameaçada (FRESNAULT-DERUELLE:s.d.):

La narration figurative c'était la séquence au service d'un signifié dont nous venons de voir qu'il tendait à s'épuiser ou à se répéter; la figuration narrative c'est la prédominance laissée à un matériel signifiant considéré comme un ensemble construit d'images figuratives présentées *simultanément* (...). (p.116)

E a intrusão da figuração narrativa no seio da narrativa figurativa, que constitui a essência da banda desenhada como narrativa, torna a leitura desta mais difícil, porque gera "construções marginais", em que o leitor já

não tem itinerário fixo a seguir, sendo obrigado a construir por si mesmo o seu itinerário (recorrendo à dimensão tabular), para se orientar na espécie de puzzle em que a página de banda desenhada se converteu.

Estas construções perseguiram e assombraram sempre a banda desenhada: aceites no início (quando a falta de codificação conduzia à aceitação de qualquer construção); recusadas, quando uma codificação estrita veio "pôr um pouco de ordem nestas questões"; retomadas com entusiasmo pela contestação em voga durante os anos 60; valorizadas pelo experimentalismo típico da banda desenhada moderna. Aliás, elas nunca constituíram um perigo definitivo para o lado narrativo da banda desenhada, que pode inclusive servir-se delas.

Conclui-se daqui que a banda desenhada é verdadeiramente uma mistura de narração figurativa e de figuração narrativa, que se combinam entre elas em doses sabiamente medidas para produzirem narrativas memoráveis.

1.4. Os elementos narrativos da banda desenhada

1.4.1. As personagens

Apesar de todas as diferenças que as separam umas das outras, as personagens de banda desenhada apresentam algumas características comuns a que faremos referência no contexto deste capítulo. Para o fazer, partiremos de um trabalho realizado anteriormente (SA:1988-b) e de novos textos, destinados a reforçar as bases teóricas desta tese.

No que se refere à caracterização das personagens, ela é sempre feita de forma indirecta, através da imagem visual que nos é dada da

personagem e também através das suas atitudes, das suas acções e das suas palavras, estas últimas contidas nos balões da banda desenhada.

Esta caracterização é objectiva, na medida em que o autor da história de banda desenhada dispõe todos estes elementos de maneira a que o leitor possa ter, efectivamente, uma imagem mais ou menos precisa da personagem em questão. Mas ela exige também a participação do leitor, que deve fazer um grande esforço para ser capaz de identificar a mensagem comunicada através de todos estes elementos dispersos no corpo da banda desenhada.

Numa comunicação apresentada no Colóquio "Bande dessinée, récit et modernité", que não foi publicada nas Actas respectivas, Catherine Saouter (SAOUTER:s.d.) faz uma reflexão muito interessante sobre as relações muito especiais que a banda desenhada mantém com a narratologia, enquanto forma particular de narrativa icónica, e propõe alguns elementos de uma narratologia especialmente elaborada para esta forma de expressão, baseada na narratologia que diz respeito a todos os outros textos narrativos.

No que se refere especificamente à personagem, esta autora (SAOUTER:s.d.) chama a atenção para a importância fundamental de que este elemento narrativo se reveste na narrativa em banda desenhada, que é superior à que lhe é atribuída nos outros tipos de narrativas:

(...) En BD, son statut visuel [celui du personnage] redouble son importance. Lieu des projections tant fantasmatiques qu'idéologiques des lecteurs et des auteurs, il est une unité visuelle qui a toutes les apparences de l'autonomie. On sait le nombre des opérations commerciales, le merchandising, qui ont été montées grâce à lui, l'exemple des Schtroumpfs étant sans doute le plus fameux. (...) (p.25)

A sua importância é também justificada pelo facto de a personagem ser um elemento desencadeador da narrativa e de ela condensar em si todas as características do estilo gráfico do seu criador. Neste sentido específico, Saouter define-a do seguinte modo: "(...) Il [le personnage] est un microcosme pictural à partir duquel on peut reconstituer le type d'espace dans lequel on le fait évoluer, le degré de réalisme des images, le degré de précision perspectiviste et le rapport au support de la page blanche." (SAOUTER:s.d., p.25).

Devido a estas suas características, a personagem de banda desenhada converte-se numa espécie de centro da narrativa e, por conseguinte, ela é também um dos elementos da banda desenhada mais atingidos pelas revoluções que sacudiram esta forma de expressão ao longo da sua existência:

(...) Dans ce cas, il n'est pas trop étonnant qu'on ait commencé à pourfendre nombre de personnages secondaires et de figurants et que les dessinateurs envisagent actuellement de sang-froid le meurtre de leurs propres héros. Le passage à l'acte est difficile (...) mais on le pressent tant au plan de la diégèse que de la représentation. (p.26) ⁷

De facto, numerosos estudos teóricos demonstram que a personagem, enquanto elemento da narrativa, foi duramente atingida pelo experimentalismo característico da banda desenhada moderna. Pode-se consultar, sobre esta questão, os estudos de Antonio Altarriba que já foram mencionados no decurso deste trabalho (ALTARRIBA:1983; 1988).

⁷ Compreende-se que, neste contexto, o termo *diegese* se refere à *história* e que o termo *representação* se refere ao *discurso*.

1.4.2. O tempo

Na banda desenhada (mais do que noutras formas de narrativa), o tempo está muito intimamente ligado ao espaço. Neste tipo especial de narrativa, como já vimos várias vezes, ele é dado pela sucessão, cronológica ou não, das vinhetas.

Geralmente, o tempo relaciona-se com os momentos mais importantes da acção. Mas, a banda desenhada moderna, sempre contestatária, veio pôr em causa os "dogmas" desta forma de expressão.

Numa das suas obras já aqui referidas (FRESNAULT-DERUELLE:1972-a), Pierre Fresnault Deruelle faz uma síntese muito precisa dos processos utilizados na banda desenhada para caracterizar o tempo da história.

Este pode ser manipulado no que se refere à velocidade de narração, levando-se mais ou menos tempo para contar os acontecimentos do que aquele que o seu desenrolar exige, em função da importância que lhes é atribuída.

Pode-se manipular a dimensão temporal ainda no que se refere à sucessão dos acontecimentos, quer respeitando a sua cronologia, quer alterando-a, através de prolepses (antecipação de acontecimentos) e de analepses (flash-backs), quer ainda recorrendo a elipses (supressão de acontecimentos).

Pode-se também encontrar acções que se desenrolam paralelamente umas às outras e então, para as contar, é necessário recorrer quer à alternância de uma vinheta que diz respeito a uma com uma vinheta que diz respeito à outra e assim por diante, quer à apresentação de várias vinhetas

de uma acção seguida da apresentação de várias vinhetas que dizem respeito à outra acção e assim por diante.

Catherine Saouter (SAOUTER:s.d.) apresenta-nos uma análise um pouco diferente e também mais moderna da construção deste elemento da narrativa em banda desenhada.

Tal como Pierre Fresnault-Deruelle, ela também faz assentar este trabalho na manipulação de certos elementos do código da banda desenhada:

La successivité des planches et des cases est le premier principe qui permet à un dessinateur d'inscrire la durée. Agrandir une case, accumuler des strips, jouer sur l'horizontalité et la verticalité, faire des séquences en une, deux ou quatre planches sont autant de moyens associés aux plongées, contre-plongées, travelling, gros plans, etc., de suggérer les moments du récit, ses phases et ses arrêts. (...) (p.17)

Paralelamente, para criar a impressão do desenrolar do tempo, o autor de banda desenhada joga com o espaço entre as vinhetas, o que faz da banda desenhada uma "arte da elipse" e obriga o leitor a todo um trabalho de reconstituição do que não é contado: "Le temps du récit reste cependant un présent atemporel qui a bien convenu au héros immortel et infaillible. La chronologie du récit se résume à la successivité des feuillets: ce qui se passe à la page 4 a lieu avant ce qui se passe à la page 41. (...)" (SAOUTER:s.d., p.18).

Mas não se pode sempre respeitar esta regra. E então, o autor de banda desenhada é obrigado a recorrer a certos artifícios para assinalar a mudança da ordem normal dos acontecimentos: por exemplo, utilizar uma personagem ou uma voz-off - apresentada numa legenda - que conta o que foi ocultado até aí (quer porque se trata de acontecimentos pertencentes ao passado, quer porque os acontecimentos em questão se integram no futuro e

são assim antecipados, quer ainda porque esses acontecimentos foram ocultados através do recurso a uma elipse) e também efeitos mais visuais, como, por exemplo, mudanças de cor, variações da forma das vinhetas, etc.

Um outro aspecto importante do tratamento do tempo na banda desenhada diz respeito à manipulação da profundidade de campo e do formato das vinhetas, quando estas se apresentam em sequências:

(...) L'agrandissement d'un cadre renvoie automatiquement à la dimension tableau non seulement de la planche mais de la peinture et de la peinture de paysage en particulier. Il représente un ralentissement, sinon même un temps d'arrêt, dans le déroulement du récit. Propice aux descriptions, scènes de genre ou paysages, l'élargissement du champ travaille alors davantage la contextualisation. Cette construction est celle, très fréquente, des cases premières et se démarque du temps de l'action qui sera signifié par un rythme plus resserré entre les cases. (p.19-20)

O autor de banda desenhada pode escolher entre várias opções que se lhe oferecem, dependendo do que pretende exprimir.

Ele pode querer manter uma duração ligada exclusivamente ao tempo das acções representadas.

Ele pode pretender inscrever vários planos numa vinheta, cuidadosamente dispostos, o que conduz à coexistência temporal de vários elementos. Este último efeito pode ser criado a partir de vários elementos: variação do formato das vinhetas, exploração da perspectiva (associada ao ponto de vista e ao tamanho do plano) e ainda criação de várias "camadas" de leitura (feita a partir de "inserts", de sobreposições de vinhetas, do extravazamento de alguns balões).

Ele pode ainda querer fazer assentar a definição do tempo da sua história em material linguístico: por exemplo, expressões temporais das legendas (por exemplo, "Entretanto...", "Mais tarde...", "Três dias depois...") e tempos dos verbos utilizados.

Neste contexto, podemos ainda citar um estudo sobre os papéis respectivos dos elementos gráficos e textuais da banda desenhada na construção da narrativa (SCHNEEGANS:1989), em que se fala, entre outras coisas, de analisar a escrita das legendas.

Segundo Nicole Schneegans, as legendas têm uma função específica, pela qual se diferenciam dos outros elementos da banda desenhada:

(...) C'est en effet au sein du récitatif que la bande dessinée paie le plus lisiblement sa dette aux conventions du roman; il n'en est donc pas étonnant que sa graphie se rapproche au plus près de l'anonymat de l'imprimé et s'exhibe de façon à avoir le minimum de contacts avec l'image. Au sein de la page, ou de la vignette, le récitatif s'isole, fait 'bandeau à part', devient un lieu de distanciation qui brise le processus d'identification du lecteur au héros. (p.39)

Estas características específicas da legenda, que geram e justificam a sua oposição aos outros elementos da banda desenhada, levam o leitor a escolher estratégias de leitura especialmente adaptadas a ela: Schneegans compara o esforço que o leitor deve fazer para passar da leitura dos balões à de uma legenda ao esforço que ele deve realizar, durante a leitura de um romance, para passar das sequências narrativas às sequências descritivas. E constata ainda que, frequentemente, as crianças ignoram as legendas, porque não possuem ainda suficiente agilidade intelectual para realizar facilmente este trabalho de leitura. Desta observação de Nicole Schneegans podemos deduzir que as crianças baseiam a sua leitura da banda desenhada no conteúdo dos balões e nas inferências que podem fazer a partir destes, enquanto que os adultos são capazes de aproveitar as indicações suplementares fornecidas pelas legendas com que o autor (quando não é mais do que um) da banda desenhada marca a progressão temporal da narrativa.

1.4.3. O espaço

Na banda desenhada, o conceito de espaço sofreu uma certa evolução, que teve, logicamente, uma certa influência sobre o tratamento que foi dado a este elemento (SA:1988-b).

No início, ele correspondia muito simplesmente ao cenário onde evoluíam as personagens e onde se desenrolavam as acções e era representado da forma mais esquemática possível. É o que acontece ainda actualmente nas bandas desenhadas humorísticas.

Mais tarde, o espaço tornou-se um elemento muito importante e isso deu-lhe direito a um tratamento mais marcado.

O espaço é definido em função da acção da história em que se integra e é construído, progressivamente, pela personagem, à medida que esta se desloca. Ele constitui, de um modo geral, um mundo cheio de obstáculos, que o herói deve enfrentar. Pode ainda ser representado de modo mais ou menos realista, segundo as intenções do autor de banda desenhada.

Pierre Fresnault-Deruelle considera ainda a existência de vários tipos de espaço, que representam outras tantas dimensões deste elemento da narrativa de banda desenhada. Assim, há (FRESNAULT-DERUELLE:1977):

- o *espaço interpessoal*, ligado às relações entre as personagens da banda desenhada em questão e cuja representação depende de numerosos factores tais como o tipo de banda desenhada, o tipo de relações que existem entre as personagens consideradas e o código moral da banda desenhada em questão;

- o *espaço sonoro*, dado pelos balões (através dos quais o autor de banda desenhada restitui não só as palavras das personagens, mas também a

forma como elas foram produzidas), pela representação de fontes de emissão de mensagens (por exemplo, cartas), também pelas onomatopeias (que reconstituem os sons importantes para a história) e ainda, quando é necessário, pelo silêncio, que pode ser mais expressivo que as palavras;⁸

- o *espaço visual*, que corresponde ao que as personagens podem ver (mostrado mediante o recurso a técnicas tais como os diferentes planos e ângulos utilizados, o ponto de vista adoptado, as réplicas do diálogo), ao que se pode ver das personagens (o seu aspecto físico, as suas atitudes corporais, os seus gestos, as suas mímicas, os seus hábitos, etc.) e ainda ao cenário em que elas estão colocadas;

- o *espaço tátil*, também dado pelas onomatopeias e ainda por outros elementos tais como os sons inarticulados, rasgões no corpo da vinheta, signos variados (bombas, estrelas, etc.), traços representando movimentos, etc.

O artigo de Catherine Saouter já citado (SAOUTER:s.d.) poderá acrescentar alguns elementos importantes a esta caracterização do espaço da banda desenhada que acabámos de esboçar.

Saouter refere-se ao espaço mais em termos de porção do suporte sobre o qual o autor de banda desenhada vai dispôr os elementos a partir dos quais constrói as suas histórias. Neste sentido, o espaço mais significativo da banda desenhada é a dupla página, que foi, durante muito tempo, o

⁸ Nicole Schneegans (SCHNEEGANS:1989) fala de *escrita do cenário*, uma escrita-ruído: ruídos representados pelo recurso a onomatopeias de todos os tipos e também pelo recurso a ampliações e a efeitos miméticos. Todos estes ruídos existem na banda desenhada, porque desempenham um papel qualquer no desenrolar da narrativa. Paralelamente a esta escrita-ruído, existe também uma "escrita silenciosa", expressão que se aplica ao conjunto dos documentos escritos integrados na imagem, com a finalidade de dar mais informação ao leitor: painéis de sinalização, cartazes, documentos diversos, páginas ou artigos de jornal.

espaço atribuído aos autores de banda desenhada para a publicação das suas histórias nos semanários.⁹

Esta repartição do espaço da narrativa em unidades como a dupla página teve consequências precisas sobre a elaboração de histórias de banda desenhada: a narrativa deve ser construída de tal forma que aí se encontre o suspense tipicamente colocado na última vinheta da página da direita.

A criação de novos espaços de publicação mais alargados, como o álbum, conduziu à supressão progressiva desta utilização da página de banda desenhada (SAOUTER:s.d.):

(...) Il n'en demeure pas moins que la surface picturale des deux planches est une unité de lecture dans laquelle, ensuite, prennent place des cases plus ou moins nombreuses. Elles sont alignées en strips, disposées dans des compositions centripètes ou centrifuges, enchâssées les unes dans les autres, etc., et elles offrent d'abord la stimulation visuelle d'une lecture globale. Les liens entre cette découverte générale et le déchiffrement case par case sont construits par une lecture hiérarchisée des clairs-obscur, de la couleur, des effets de surface, des perspectives et cette lecture doit conduire à la narrativité de l'histoire. (...) (p.8)

A manipulação da página como unidade narrativa, em banda desenhada, conheceu uma certa evolução: muito livre no seu início (podemos apresentar como exemplo as páginas de banda desenhada de Winsor McCay); codificada de forma muito rígida, no seguimento da evolução da banda desenhada; de novo muito livre, quando os autores mais modernos começaram a contestar ferozmente os códigos recentemente estabelecidos e os substituíram por um experimentalismo sem limites definidos.

À parte esta manipulação do espaço narrativo constituído pela página de banda desenhada, podemos ainda falar da manipulação das relações

⁹ Pierre Fresnault-Deruelle faz também referência e esta problemática: FRESNAULT-DERUELLE:1976.

existentes entre cada vinheta incluída numa página e todas as outras que aí figuram também, manipulação essa que depende fortemente da coerência dos pontos de vista adoptados de uma vinheta à outra, de uma vinheta em relação ao conjunto da página em que ela está contida e ainda de cada página de banda desenhada ao conjunto do álbum de que ela faz parte.

1.4.4. A acção

Trata-se de um elemento da narrativa em banda desenhada que foi sempre objecto de uma análise tradicionalmente estruturalista, transpondo-se para o domínio desta forma de expressão teorias que foram elaboradas para outros tipos de textos narrativos.

É o caso de um estudo da autoria de Pierre Fresnault-Deruelle, incluído numa das suas obras já citadas (FRESNAULT-DERUELLE:1972-b), em que este autor aplica à banda desenhada a análise estrutural das funções da narrativa de que já falámos aqui, combinando elementos que foi buscar a Brémond e a Barthes com a análise dos actantes da narrativa segundo o modelo criado por Greimas, de que já fizemos uma síntese (cf. Capítulo II desta tese, intitulado "Caracterização da estrutura narrativa por diferentes disciplinas científicas").

Já vimos como a teoria moderna da banda desenhada criticou severamente estes trabalhos pioneiros, porque considerava que a narrativa em banda desenhada era demasiado específica para que se pudesse muito simplesmente aplicar-lhe modelos relacionados com outros textos narrativos (cf. Capítulo IV desta tese, intitulado: "A teoria da banda desenhada: um discurso").

É preciso acrescentar a isto o facto de estas análises terem efectivamente "envelhecido" e ainda o facto de, dado que a perspectiva de base desta tese se situa sobretudo no domínio da Psicologia Cognitiva, não ser muito interessante ocuparmo-nos longamente deste tipo de análise. Isto desculpar-nos-á de não termos aprofundado este aspecto específico da análise da narrativa em banda desenhada.

O que interessa reter das observações feitas por Pierre Fresnault-Deruelle a propósito deste aspecto é a sua descrição do esquema de base que rege o funcionamento de uma história de banda desenhada. Assim:

- haveria uma situação inicial, de equilíbrio;
- depois, anunciar-se-ia uma função cardinal, que destruiria esse equilíbrio inicial, gerando a necessidade de o restabelecer;
- novas funções cardinais encarregar-se-iam do processo de restabelecimento desse equilíbrio inicial;
- uma vez esse equilíbrio restabelecido, a história terminaria, porque não haveria mais nada a contar.

Este esquema de base do funcionamento da narrativa em banda desenhada assemelha-se muito à superestrutura convencional da narrativa que Kintsch e Van Dijk descreveram no seu modelo destinado a explicar os processos cognitivos associados à compreensão e à produção de textos.

2. Paralelo entre o texto narrativo convencional e a narrativa em banda desenhada

2.1. Introdução

É nesta última secção que vamos finalmente concretizar o objectivo final deste capítulo: fazer a comparação entre o texto narrativo convencional¹⁰ e a narrativa em banda desenhada, no que diz respeito ao processo cognitivo de compreensão destes textos, um trabalho que será essencial para a preparação da investigação empírica que está no centro desta tese.¹¹

De facto, tendo caracterizado a estrutura narrativa presente em todos os textos que contam uma história (qualquer que seja a sua natureza específica), tendo estabelecido as linhas gerais do tratamento cognitivo da narrativa (tanto em compreensão como em produção), tendo caracterizado a banda desenhada enquanto forma de expressão específica e texto narrativo, falta-nos fazer a correspondência entre as características do texto narrativo convencional que interessam para a sua compreensão e as da narrativa em banda desenhada, para podermos, em seguida, comparar os desempenhos, em compreensão, dos sujeitos da nossa experiência, para cada um destes dois tipos de textos narrativos.

Vimos, no Capítulo III (intitulado: "Tratamento cognitivo da narrativa"), como Kintsch e Van Dijk descrevem e explicam o processo cognitivo de compreensão de textos. As suas observações aplicam-se a todos os tipos de textos, mas, como estes investigadores se interessaram muito

¹⁰ No contexto desta tese, pensámos exclusivamente nas narrativas escritas.

¹¹ Chamamos a atenção do leitor para o facto de o termo "proposição", utilizado frequentemente por Kintsch e Van Dijk, não ter nada a ver com a forma gramatical de superfície habitualmente designada por este vocábulo. Trata-se de *proposições lógicas* e não de proposições gramaticais.

pelo texto narrativo, eles derivaram-nas para a aplicação a este tipo de textos.

Num texto em que discute o problema específico da compreensão de histórias (KINTSCH:1977) - e que ainda não analisámos -, Walter Kintsch tenta fazer a lista dos comportamentos que podem interessar, de uma maneira ou de outra, para a compreensão da narrativa, e ainda analisar o que, nesses comportamentos, pode ser considerado como um indício do processo psicológico ligado a esta actividade de compreensão.

Kintsch começa por apresentar, nas suas linhas gerais, os processos psicológicos implicados na leitura ou na audição de um texto narrativo, dado estar a pensar tanto nas narrativas orais como nas narrativas escritas.

Antes de passar a esta descrição, ele lembra ao leitor: que ela está muito mais adaptada à análise de uma tarefa do que a um modelo psicológico; que os processos indicados não resultam todos de investigações em Psicologia e que, mesmo assim, para alguns deles, não existem ainda explicações convenientes, sobretudo no que diz respeito à sua interacção com outros processos; que os processos referidos são conceptualmente separados, a fim de facilitar a explicação, mas que, na realidade, eles se misturam uns com os outros; finalmente, que o processo é simultaneamente ascendente ("bottom-up"), isto é, baseado em pistas fornecidas pelo texto, e descendente ("top-down"), ou seja, baseado na utilização de um *schéma* que o receptor do texto conhece. É evidente que esta descrição assenta no princípio de base de que a compreensão do texto se faz da mesma maneira, seja ele lido ou ouvido.

Portanto Kintsch distingue, no processo psicológico de compreensão de um texto, as fases seguintes:

- antes de mais, uma fase de análise perceptual, que transforma as palavras lidas ou ouvidas em entidades abstractas reconhecidas e que exige a intervenção de um léxico;

- em seguida, uma fase sintáctica, durante a qual as palavras são organizadas em frases, com a ajuda de uma gramática psicológica, que corresponde mais a um conjunto de estratégias do que ao conjunto de regras que os linguistas designam por este termo;

- uma fase de análise semântica, que permite a extracção do sentido do texto, representado por proposições ordenadas de uma forma hierárquica, o que leva à construção da microestrutura do texto e implica a intervenção da memória semântica e do conhecimento do mundo de que o indivíduo dispõe;

- uma fase de análise pragmática, que permite a integração das proposições da microestrutura numa estrutura global (a macroestrutura), mediante a intervenção de um contexto extra-linguístico e de um *schéma* (a superestrutura).

Para Kintsch - assim como para este trabalho -, as duas fases mais importantes são a fase de análise semântica e a fase de análise pragmática, responsáveis pela definição dos três elementos essenciais do texto: a microestrutura, a macroestrutura e a superestrutura, a que já fizemos referência anteriormente.

2.2. Compreender a narrativa

2.2.1. Microestrutura

2.2.1.1. No texto narrativo convencional

No Capítulo III desta tese (intitulado "Tratamento cognitivo da narrativa"), vimos que, segundo Kintsch (KINTSCH:1974), a microestrutura do texto é uma lista ordenada de proposições, compreendendo itens lexicais (isto é, predicados e argumentos). Segundo Van Dijk (VAN DIJK:1984), estes últimos podem ser especificados pelos quantificadores e as proposições, por sua vez, podem ser modalizadas por operadores e transformadas por conectores.

Finalmente, de acordo com a descrição que dela fazem estes dois autores (KINTSCH & VAN DIJK:1984), a microestrutura de qualquer texto é uma base de texto abstracta, composta por proposições retiradas da superfície textual e organizadas de modo hierárquico, ligadas entre elas por um mecanismo de coerência, assegurado parcialmente por inferências.

No mesmo estudo, Kintsch e Van Dijk explicam que, para construir a microestrutura de um texto, é necessário dividir a superfície textual em blocos, determinados pelas fronteiras das frases e dos sintagmas, por vezes especialmente assinaladas pelo produtor do texto.

Faz-se a ligação entre cada novo bloco e os que foram tratados anteriormente a partir de um elemento em comum, disponível de forma mais ou menos imediata (um argumento que as diversas proposições em questão partilham), ou então recorre-se a uma inferência.

Os dois autores (VAN DIJK & KINTSCH:1983) fazem ainda notar que a coerência local, da qual depende a construção da microestrutura de um texto, é estabelecida a partir de certos elementos (como a ordem das proposições gramaticais, os conectores explícitos e também os conhecimentos guardados na memória a longo prazo) e está ligada a tarefas específicas como a interpretação correcta dos pronomes que figuram na superfície textual.

Quer isto dizer que, no caso do texto narrativo convencional, a construção da microestrutura é feita a partir de um certo número de elementos que o receptor do texto deve encontrar na superfície textual e tratar de forma conveniente, através de certas operações cognitivas. Por um lado, temos elementos um pouco vagos como o sentido do texto que o indivíduo relaciona com aquilo a que chamamos o conhecimento do mundo. Por outro lado, temos elementos mais precisos como o recurso a certos tempos verbais (nomeadamente o Presente, o Pretérito Perfeito e o Pretérito Imperfeito do Indicativo), a utilização de conectores (que podem ligar quer proposições anexas, quer grandes conjuntos de proposições) e a interpretação de anáforas e dos pronomes que figuram no texto.

2.2.1.2. Na narrativa em banda desenhada

Trata-se, agora, de encontrar quer estes mesmos elementos, quer outros equivalentes, na narrativa de banda desenhada, o que não é muito fácil, dado que a banda desenhada é uma linguagem mista, que combina a imagem, o texto e elementos situados na fronteira entre os dois.

De qualquer modo, na banda desenhada tal como no texto narrativo convencional, a construção da microestrutura do texto faz-se a partir da

superfície textual. Pegando nas palavras de Bergala (BERGALA:1978), diremos que esta assenta na interpretação da imagem (vinheta) isolada e da imagem (vinheta) organizada em sequências.

Na narrativa em banda desenhada, os blocos são definidos a partir de todas as variantes introduzidas pelos elementos técnicos que estão na base da construção da história, associados às operações de "découpage" e de "mise en page": os elementos que presidem à organização da imagem (planos e angulação, variações e funções do quadro da vinheta, enquadramento, cor), os fenómenos que afectam o texto (funções dos diferentes tipos de texto existentes na banda desenhada, natureza e funções dos balões) e os fenómenos que dizem respeito, simultaneamente, ao texto e à imagem (os hiatos de vários tipos, a oposição linear/tabular, a oposição contínuo/descontínuo, as diferentes relações possíveis entre a vinheta e a página de banda desenhada, o sentido da leitura).

Lembremos que, no capítulo anterior desta tese, consagrado à teoria da banda desenhada, fizemos referência à importância da oposição entre o linear e o tabular (dimensão da narrativa em banda desenhada a que Pierre Masson e Benoît Peeters atribuem grande importância) para a leitura e compreensão da banda desenhada. Com efeito, podemos considerar, tomando como referência as explicações, dadas no Capítulo III (intitulado "Tratamento cognitivo da narrativa"), sobre o modelo estratégico de compreensão de textos de Kintsch e Van Dijk, que o leitor de banda desenhada deverá fazer uma utilização estratégica desta oposição característica deste tipo de texto, para ir, progressivamente, construindo a respectiva microestrutura, sob o controlo da superestrutura. O seu tratamento influencia também a construção da macroestrutura. Aliás, como Kintsch e Van Dijk o referiram várias vezes, não é possível, na prática,

separar os processos de construção destas três dimensões de um qualquer texto.

Estes blocos podem, eventualmente, coincidir com strips, cujo carácter de unidade intermédia entre o balão e a página foi demonstrado por Thierry Groensteen (GROENSTEEN:1991).

No que diz respeito à coerência indispensável à construção da microestrutura, podemos facilmente associá-la a dois princípios a que Bergala faz referência, a propósito da semiologia da narrativa em imagens (BERGALA:1978). São eles: o "princípio da identidade", segundo o qual, no interior de uma sequência de imagens, de uma imagem à outra, é necessário inscrever alguns elementos comuns, que permitam que elas sejam reconhecidas como elementos de uma mesma sequência (o que faz pensar no "princípio do argumento comum", frequentemente enunciado por Kintsch e Van Dijk a propósito do processo cognitivo da compreensão de textos); o "princípio da oposição", segundo o qual, no interior de uma mesma sequência de imagens, de uma imagem à outra, é necessário também inscrever alguns elementos diferentes, a fim de fazer avançar a narrativa (um princípio também enunciado para o texto narrativo convencional, quando se fala de progressão da narrativa).

É evidente que o texto de banda desenhada também possui uma camada semântica, o que equivale a dizer que o leitor, face a este tipo de texto, pode fazer o mesmo trabalho que faz para o texto narrativo convencional: extrair o sentido do texto e confrontá-lo com o seu conhecimento do mundo, para construir, a partir dele, um conjunto de proposições dotado de uma coerência referencial.

No que diz respeito à coerência linear, local, é verdade que podemos encontrar na banda desenhada os mesmos elementos que figuram num

texto narrativo convencional: uma utilização sistemática de certos tempos verbais, o recurso a conectores e ainda a utilização de anáforas e de pronomes que o leitor deverá interpretar correctamente. Contudo, a presença destes elementos, na banda desenhada, é muito menos sistemática e menos frequente e, portanto, eles são menos importantes que outros elementos mais característicos da narrativa em banda desenhada.

Consideramos, portanto, que a coerência local, na banda desenhada, é assegurada por elementos como:

- a constância das características do estilo gráfico do autor, cuja importância se torna evidente quando este elemento é posto de parte, para satisfazer finalidades expressivas;

- as relações imagem/texto (FRESNAULT-DERUELLE:1972-b), quer as que se estabelecem no interior da vinheta, quando o texto complementa a imagem, encarregando-se da transmissão de sentidos que esta não pode veicular ou actualizando apenas alguns dos múltiplos sentidos que ela pode exprimir, quer as que se estabelecem entre as vinhetas que se sucedem, quando o texto, sob as suas diferentes formas (sobretudo o texto dos balões e das legendas), desempenha uma função de "relais";

- certos elementos que Bergala associa à "montagem" (BERGALA:1978), operação da técnica cinematográfica, que pode ser aproximada da "mise en page" da banda desenhada, como a "figura" designada pela expressão "raccord sur un regard", que faz a ligação entre planos aparentemente desfazados, o "efeito campo/contra-campo", utilizado sobretudo nos diálogos, e o retorno cíclico dos mesmos pontos de vista.

É evidente que também se pode falar de inferência a propósito da narrativa em banda desenhada.

Para terminar a análise deste ponto específico da compreensão da narrativa em banda desenhada, tomaremos em consideração um documento em que se fala de erros frequentes quando se faz a leitura de uma banda desenhada e que vão seguramente afectar a compreensão do texto (MORGAN:1992).

As dificuldades identificadas estão, em geral, ligadas à má percepção e interpretação dos elementos constitutivos da banda desenhada e das relações que se podem estabelecer entre eles.

Há, por exemplo, dificuldades ligadas ao desenho: problemas de reconhecimento formal e de ilusão óptica, que afectam a percepção do cenário, das personagens (não identificação, má interpretação dos seus gestos, má análise dos seus movimentos).

Há também dificuldades associadas ao desconhecimento do texto: má distinção entre balões normais (que transmitem as palavras das personagens, os seus diálogos), balões de pensamento (que contêm os monólogos das personagens) e legendas (que transmitem o ponto de vista do autor, representado por um narrador frequentemente heterodiegético). Há ainda erros de interpretação relativos aos ideogramas, de que se faz largo uso na banda desenhada. Este termo designa pequenos elementos de desenho, dotados de uma significação unívoca: por exemplo, as estrelas que significam que a personagem sofreu um choque ou as gotas que exprimem uma emoção.

No que diz respeito à vinheta, podem surgir erros associados a uma má leitura dos planos sucessivos que contribuem para a representação do espaço cénico. Há também erros que resultam da interacção de certos elementos da vinheta: o facto de as indicações espaciais, temporais, dinâmicas e outras poderem ser dadas tanto por elementos gráficos como

por elementos textuais, facto esse de que o leitor nem sempre tem consciência; também o facto de, sendo a banda desenhada uma forma de expressão sobredeterminada, se acumularem nela feixes de signos e de indícios que se reportam todos à mesma referência, o que pode levar o leitor a fazer más interpretações ou extrapolações erróneas, a partir de um elemento parasita que o autor não soube suprimir, ou então a confundir um elemento textual com um elemento gráfico ou o inverso.

No que diz respeito ao espaço entre as vinhetas, o leitor pode não tomar consciência das elipses que o autor introduziu na história ou então fazer uma má avaliação do que se passa no espaço exterior ao campo, quer porque fez inferências abusivas a partir do conteúdo da vinheta precedente (ou das vinhetas precedentes), quer porque não se apercebeu de uma acção situada no espaço exterior ao campo, cujas consequências são apresentadas pela vinheta seguinte.

Há também os problemas ligados ao conhecimento do funcionamento do strip ou da página de banda desenhada: desconhecimento das "vinhetas fortes", maiores, colocadas no início ou no fim de uma sequência; má compreensão das relações (de oposição, de complementaridade) criadas entre vinhetas sucessivas ou distantes; problemas resultantes do "tressage", a que Thierry Groensteen faz alusão (GROENSTEEN:1990; 1991; 1993); má leitura da sucessão das vinhetas, o que acontece frequentemente quando os autores utilizam páginas de um modelo complexo; má leitura da sucessão dos balões, no interior de uma vinheta ou de uma sequência de vinhetas.

É preciso ainda ter em conta os erros relativos à articulação entre a página de banda desenhada e o álbum em que esta se integra: má interpretação das relações espaço/tempo, quer num strip ou numa página,

quer no álbum inteiro; má compreensão do desenrolar da acção ou da velocidade com que esta evolui.

Por vezes, os erros do leitor podem derivar de erros cometidos pelo desenhador: por exemplo, erros relativos à representação do espaço cénico contido em cada vinheta ou erros relativos ao sentido de leitura no interior da página.

Georges Farid, numa comunicação apresentada no âmbito do IVe Colloque International de Didactique du Français Langue Maternelle e publicado nas respectivas Actas (FARID:1990) aborda também a questão das dificuldades que afectam a leitura da banda desenhada.

Toda a problemática a que se faz referência nesta comunicação gira em torno do facto dos alunos terem tendência a dissociar o signo linguístico do signo icónico, favorecendo um em detrimento do outro. Isto conduz, inevitavelmente, a dificuldades de identificação dos elementos essenciais do signo icónico, a dificuldades no que se refere à percepção do funcionamento conjunto do signo icónico e do signo linguístico, presentes na banda desenhada, e a dificuldades na percepção da banda desenhada e na sua interpretação.

A definição desta problemática levou o investigador a fazer uma lista dos principais pontos fracos dos alunos:

- estes podem ser levados a concentrarem-se exclusivamente no texto, o que acarreta uma confusão na leitura dos balões e na atribuição destes às personagens adequadas;

- inversamente, podem ser levados a concentrarem-se exclusivamente na imagem, o que conduz a uma narração ambígua, dado o carácter polissémico das imagens;

- eles revelam uma tendência para se concentrarem na acção, não dando atenção a outros aspectos como o humor e também a relação entre os gestos, a expressão do rosto e os sentimentos expressos pelas personagens;

- têm também tendência para se concentrarem numa simples descrição literal das imagens do texto.

Assim, baseado num quadro teórico construído a partir do conceito de signo linguístico, trazido da Linguística de Saussure, do conceito de signo icónico definido a partir das teorias semióticas de Umberto Eco (que sintetizou contributos de Peirce, Barthes e Morris) e ainda de elementos trazidos da teoria da banda desenhada e da Didáctica (estes últimos relacionados com a elaboração do material didáctico a utilizar), Farid realizou com alguns alunos uma experiência, no decurso da qual lhes propôs actividades relativas ao estudo de elementos essenciais da banda desenhada, tais como a vinheta e a sua leitura, o strip e a página, o balão indício e o balão informativo e a sua leitura, a expressão do movimento em banda desenhada, a representação dos ruídos, etc.

A planificação desta experiência foi realizada a partir de um modelo teórico-prático que o autor define nos seguintes termos (FARID:1990):

Pour atteindre nos objectifs, nous avons conçu un modèle théorique suivi d'un volet pratique exploitant les éléments notionnels reliés aux signes linguistique et iconique. Ainsi le matériel didactique comporte une section intitulée information et une autre intitulée illustrations et mise en application. (...) (p.115-116)

No fim da realização das actividades, Farid passou ainda aos sujeitos da sua experiência um questionário destinado a revelar os conhecimentos adquiridos e as competências dominadas.

A investigação empírica realizada permitiu confirmar a hipótese segundo a qual, se bem que a banda desenhada pareça mais fácil de

compreender que outros textos, ela comporta elementos que são frequentemente difíceis de interpretar correctamente.

A propósito disto, Farid escreve (FARID:1990):

(...) En effet, les sujets, à part d'autres difficultés éprouvées, étaient souvent enclins à dissocier le signe linguistique du signe iconique et à favoriser l'un aux dépens de l'autre. C'est dans le but de remédier à ce problème que notre recherche a donné lieu aux activités d'apprentissage comportant notions théoriques et pratiques; (...) (p.121)

O questionário revelou que as actividades de aprendizagem propostas aos alunos que faziam parte do grupo experimental (por oposição aos que faziam parte do grupo controlo) tiveram realmente um impacto favorável sobre o seu desempenho. Os seus resultados relativos à descodificação e à interpretação da mensagem verbo-icónica da banda desenhada foram sempre superiores aos obtidos pelos alunos do grupo controlo.

2.2.2. Macroestrutura

2.2.2.1. No texto narrativo convencional

Retomando mais uma vez o que foi escrito no Capítulo III desta tese (intitulado "Tratamento cognitivo da narrativa"), recordamos que, segundo Van Dijk (VAN DIJK:1984), o processo cognitivo de compreensão de um texto conduz à constituição de níveis globais de descrição que ultrapassam a estrutura semântica linear do discurso (isto é, a microestrutura), se bem que a sua significação dependa da significação das proposições da base de texto explicitada e da sua referência e também das relações que se estabelecem entre elas. Estas macroproposições são explícitas e devem satisfazer as condições normais da coerência linear.

Segundo Van Dijk e Kintsch (VAN DIJK & KINTSCH:1983), a construção da macroestrutura de um texto depende não só da aplicação de um conjunto de macroestratégias, mas também da correcta interpretação de certos elementos que fazem parte da superfície textual (VAN DIJK:1984): utilização do itálico e das letras a carregado; títulos; resumos; palavras e frases temáticas; conhecimentos relacionados com as sequências possíveis de acontecimentos globais e de acções; conhecimentos relacionados com a situação de comunicação geral; informações fornecidas pelo contexto; comprimento relativo, complexidade e completamento de certas partes do discurso.

Num outro texto escrito com Walter Kintsch (KINTSCH & VAN DIJK:1984), Van Dijk associa a construção da macroestrutura de um texto (composta de macroproposições que podem coincidir com proposições do discurso ou corresponder a sequências de proposições) à existência de uma coerência global. Noutro texto ainda (VAN DIJK:1984), o mesmo autor apresenta esta coerência global como dependendo do conhecimento convencional do mundo, representado por elementos a que ele chama "quadros de conhecimentos". Numa obra, publicada com Kintsch (VAN DIJK & KINTSCH:1983), ele explica que esta coerência global é assinalada por certos elementos textuais (marcação dos parágrafos, conectores que fazem a ligação entre vários episódios do discurso) ou semânticos (mudança de tópico do discurso através da introdução de novos agentes, lugares, tempos, objectos ou mundos possíveis, assinalados na superfície textual por expressões que o receptor do discurso interpreta facilmente).

De todas estas informações, conclui-se que o leitor do texto narrativo convencional, tal como o leitor de qualquer outro texto, constrói a macroestrutura deste a partir da sua microestrutura - ou antes, da base de

texto explicitada - e é ajudado, na realização dessa tarefa, por vários elementos textuais e semânticos, postos à sua disposição pelo produtor do texto, que espera que ele se aperceba deles.

Por conseguinte, na parte experimental desta investigação, para as tarefas que dizem respeito à construção da macroestrutura da narrativa, consideramos como pistas que ajudam o leitor a fazer este trabalho:

- os conectores, mas apenas aqueles que ligam sequências de macroproposições importantes para a definição de uma macroproposição (porque há outros que só servem para assegurar a coerência local, devendo, por conseguinte, estar ligados à construção da microestrutura);

- os parágrafos, mas não todos (em princípio, só aqueles que estão associados a mudanças de tópico do discurso, através da introdução de novos agentes, lugares, tempos, objectos ou mundos possíveis);

- elementos semânticos ligados ao conhecimento do mundo, de que o leitor dispõe em maior ou menor quantidade e de modo mais ou menos definido (aquilo a que se chamou "quadros de conhecimentos").

2.2.2.2. Na narrativa em banda desenhada

No que diz respeito ao processo cognitivo da elaboração da macroestrutura de uma narrativa em banda desenhada, começaremos por relembrar uma reflexão de Van Dijk (VAN DIJK:1984), que considera que o macrotratamento existe também para outras formas de comunicação, para além da comunicação verbal (oral ou escrita). O autor refere-se especificamente à importância de que o macrotratamento se reveste no contexto da percepção visual.

Temos aqui a confirmação de que, à luz do modelo de Kintsch e Van Dijk, podemos tentar definir, para a narrativa em banda desenhada, um processo de compreensão semelhante ao que foi elaborado para o texto narrativo convencional. Os elementos a ter em conta serão certamente diferentes, devido às características específicas desta forma de expressão.

No caso específico da banda desenhada, considera-se que o elemento que fornece mais pistas ao leitor para a elaboração de macroproposições é, sem dúvida, aquele a que Nicole Schneegans chama "escrita das legendas" (SCHNEEGANS:1989) e que ela define como um corpo estranho no interior da banda desenhada, suscitando estratégias de leitura específicas e sendo responsável pela articulação de vinhetas consecutivas (o que interessa mais para a elaboração da microestrutura) ou de sequências de vinhetas (o que diz respeito, directamente, à macroestrutura, na medida em que se pode considerar este elemento como um mecanismo capaz de assegurar a coerência global do discurso). Neste sentido, podemos considerar que as legendas desempenham, em relação à banda desenhada, o mesmo papel que os conectores desempenham em relação ao texto narrativo convencional. Aliás, acontece frequentemente que as legendas sejam constituídas por palavras e expressões que pertencem às categorias gramaticais recobertas pelo termo "conector": segundo Van Dijk, conjunções, advérbios e partículas (VAN DIJK:1977).

Não podemos falar de parágrafos na banda desenhada, dado que estes não existem sob a forma em que os encontramos no texto narrativo convencional. Mas o encadeamento das vinhetas pode, de certo modo, definir uma espécie de parágrafos, quando há mudanças de tópico do discurso, através da introdução de novos agentes, lugares, tempos, objectos ou mundos possíveis. Em certos casos, isso coincide mesmo com o fim de um

strip ou de uma página, o que facilita ao leitor a interpretação deste signo importante para a definição de macroproposições.

Podemos também ter em conta certos elementos semânticos ligados ao conhecimento do mundo ("quadros de conhecimentos"). Podemos citar como exemplo o conhecimento de certas sequências típicas das histórias de banda desenhada, que podem dar ao leitor pistas sobre a importância relativa dos diferentes elementos de que o texto é composto.

2.2.3. Superestrutura

2.2.3.1. No texto narrativo convencional

No que diz respeito a esta última parte desta reflexão, é importante, antes de mais, chamar a atenção para certos precedentes.

Para começar, é necessário lembrar que a superestrutura da narrativa é um *schéma* constituído por um conjunto de categorias características e um conjunto de regras recursivas, que definem a ordem canónica e a ordem possível das categorias que se projectam sobre as macroestruturas semânticas do discurso, atribuindo-lhes funções e papéis específicos (KINTSCH & VAN DIJK:1975; VAN DIJK:1984).

Ela caracteriza-se também por uma recursividade que lhe permite produzir narrativas encaixadas noutras narrativas.

Segundo Walter Kintsch (KINTSCH:1977), a narrativa é o tipo de texto que foi mais estudado e todas as análises feitas (tal como já vimos) chegaram à conclusão de que todas as narrativas apresentam uma estrutura comum, fácil de definir:

(...) Linguists and anthropologists agree that simple stories are formed as a sequence of episodes, each episode consisting of an exposition, a complication, and a resolution (...). Embeddings are frequent, so that, for instance, the complication of one episode may consist of another whole episode, with the usual internal category structure. Furthermore, a story may have a moral, usually in final position. In the simplest kind of story there is a single hero through all episodes, and the episodes are ordered temporally as well as related causally. An additional requirement is that the complication of an episode be something surprising, remarkable, or at least interesting. (p.37-38)

Estes estudos conduziram à definição de uma estrutura canónica da narrativa, em relação à qual se podem identificar numerosos desvios, porque ela existe não como um conjunto de regras rígidas a respeitar, mas antes como um modelo em relação ao qual podemos elaborar novas construções.

Neste texto teórico, cujo tema central é o processo cognitivo de compreensão da narrativa, Kintsch faz a ligação entre a fase de análise pragmática do discurso, que conduz à construção da macroestrutura da narrativa, e a função de controlo desempenhada pela superestrutura deste tipo de texto.

Este autor discute, portanto, o modo como o leitor utiliza a superestrutura da narrativa para organizar o texto e as pistas que o próprio texto lhe fornece, a fim de poder dividi-lo em segmentos, cada um dos quais corresponde a uma das categorias do esquema canónico da narrativa.

Kintsch preocupa-se também com a definição da natureza destas pistas fornecidas pelo texto.

Há pistas gráficas, que existem apenas nos textos escritos: por exemplo, as entradas dos parágrafos.

Há também pistas morfonológicas, que só existem nos textos orais: por exemplo, pausas e palavras tais como, no caso do Inglês, *well* e *now*.

Há ainda pistas linguísticas adicionais, nomeadamente frases tópicas, colocadas no início ou no fim de uma unidade textual (um elemento que se encontra mais facilmente nos textos descritivos do que nas narrativas) e também macroconectores (palavras como, em Inglês, *but, how, however, so*), que ligam entre si categorias da história.

É preciso também mencionar outras pistas tais como as descontinuidades temporais e espaciais e as descontinuidades que dizem respeito ao actores e ao conteúdo da história, que desempenham uma função específica na compreensão da narrativa (KINTSCH:1977):

(...) Although each story is different from the next, there are certain restrictions on the content allowable in the exposition part of an episode, the kind of change that a complication must bring about, and the relationship between a complication and its resolution. Expositions set up some kind of a frame for the events of the story. In fact, the function of a good exposition seems to be to establish a stable frame within which the events of the story can be viewed. (...) The specific function of the complication is then to retire the previous frame and replace it with a new one (which must be neither too predictable nor entirely unrelated to the previous one). (...) The resolution does not involve the introduction of a new frame. Rather the story retains the complication frame, and the events of the resolution are a more or less direct consequence of the complication. (p.42)

Para que os leitores o compreendam melhor, Kintsch acrescenta (KINTSCH:1977):

(...) Note that this does not mean a story should be viewed theoretically as a sequence of frames. A story is a sequence of events and actions, each of which is unified by a frame. Furthermore, the particular function of each unit thus established in terms of the overall story structure depends in a crucial way upon the interrelationships among the frames used to organize the story. (p.42)

E para explicar bem qual é o papel desempenhado por estas pistas de que acaba de falar no contexto do processo cognitivo de compreensão das narrativas, Kintsch faz o seguinte comentário (KINTSCH:1977):

(...) None of these indicators is reliable in itself, but when several of them are observed together they will tempt the reader to assume that he has arrived at a point in the story that is relevant to its overall structure. The process of organizing a story into its categorical units is, therefore, like other linguistic comprehension processes, a strategy rather than a rule-based procedure (...) (p.41)

Em suma, quando se trata de situar, numa narrativa dada, as diferentes categorias da sua superestrutura, é necessário ter em conta certos elementos textuais, gráficos ou linguísticos (parágrafos ou macroconectores, por exemplo) e semânticos (conhecimento da estrutura canónica da narrativa e das características de cada uma das categorias que a compõem).

2.2.3.2. Na narrativa em banda desenhada

Agora é necessário procurar equivalentes para todos estes elementos na narrativa em banda desenhada.

O facto do texto narrativo convencional e da narrativa em banda desenhada partilharem a mesma superestrutura não deixa quaisquer dúvidas. Para o constatar, basta lembrar que Pierre Fresnault-Deruelle, numa das suas obras sobre a banda desenhada que já foi aqui citada várias vezes (FRESNAULT-DERUELLE:1972-b), explica que a estrutura habitual da história de banda desenhada compreende três momentos - situação inicial de equilíbrio, situação intermédia de ruptura do equilíbrio e situação final de restabelecimento do equilíbrio e de encerramento da narrativa - que podemos facilmente aproximar dos momentos definidos por Kintsch e Van Dijk - respectivamente, exposição, complicação e resolução.

Vimos também quanta importância a teoria da banda desenhada atribui ao arrancar da história.

Por exemplo, Fresnault-Deruelle (FRESNAULT-DERUELLE:s.d.) sublinha a importância da primeira imagem da história, encarregada de gerar a narrativa e, por conseguinte, dotada de características específicas e precedida por um título, que reforça o valor de elemento de uma ficção que lhe é atribuído com base em convenções culturais.

Esta importância da primeira imagem da narrativa é confirmada pela semiologia da narrativa em imagens. Alain Bergala (BERGALA:1978) faz referência a diversos processos técnicos, geralmente utilizados na construção destas imagens, tais como, por exemplo, o "campo fechado", que é o "grau zero" da utilização do espaço exterior ao campo, também utilizado para construir cenas de apresentação, que dão de imediato o espaço de referência da cena e abrem uma sequência.

Fresnault-Deruelle (FRESNAULT-DERUELLE:s.d.) menciona ainda o facto de o arranhar da narrativa ser assegurado pela ruptura do equilíbrio apresentado pela imagem inicial, ruptura essa que é dada por certos mecanismos típicos da banda desenhada: sucessão espaço-temporal das vinhetas (e, mais raramente, encaixe de certas vinhetas - ditas "inserts" - no seio de conjuntos de outras vinhetas ou combinação da sequência mais tradicional e deste tipo de sequência, mais moderno); variação do tamanho das vinhetas; manipulação dos espaços existentes entre as vinhetas para criar hiatos no desenrolar da história, também manipulação da velocidade da narrativa.

Um outro elemento importante neste contexto, é o argumento - elemento referido tanto por Pierre Masson como Benoît Peeters - e sobre o qual comentámos, numa nota de rodapé que acompanha o texto do Capítulo IV desta tese ("A teoria da banda desenhada: um discurso") que ele permite aproximar a narrativa em banda desenhada do texto narrativo convencional,

dado que a ele compete essencialmente a tarefa de dar forma narrativa ao texto criado a partir desta forma de expressão. A aproximação entre estes dois tipos de textos narrativos far-se-á sobretudo a nível da superestrutura, que controla a constituição da micro- e da macroestrutura, tanto na compreensão como na produção, estando os três níveis em constante interacção.

Em matéria de pistas que permitam ao leitor situar, na narrativa em banda desenhada, as diversas categorias da sua estrutura canónica, podemos considerar elementos que se assemelham bastante àqueles que retivemos para o texto narrativo convencional: macroconectores contidos em certas legendas, elementos semânticos ligados ao conhecimento da estrutura canónica da narrativa e as características de cada uma das categorias que o compõem.

3. Observações conclusivas

Com o estabelecimento deste paralelo entre o texto narrativo convencional e a narrativa em banda desenhada, cujos elementos mais importantes procurámos sintetizar no Quadro 1 (cf. folhas anexas) aqui apresentado, encerrámos uma parte importante dos fundamentos teóricos desta tese de doutoramento de índole experimental.

Antes de podermos passar à apresentação da parte experimental propriamente dita, falta-nos ainda referir as bases didácticas do trabalho experimental realizado.

Eis o tema do próximo capítulo.

	Texto narrativo convencional	Narrativa em banda desenhada
M I C R O E S T R U T U R A	.construída a partir de elementos existentes na superfície textual:	.construída a partir de elementos existentes na superfície textual (com base na interpretação de vinhetas isoladas ou organizadas em sequências), gerados por todas as variantes introduzidas pelos elementos técnicos que estão na base da construção da história, associados às operações de "mise en page" e "découpage":
	*o sentido do texto (a relacionar com o conhecimento do mundo de que o indivíduo dispõe)	*os elementos que presidem à organização da imagem (planos e angulação, variações e funções do quadro da vinheta, enquadramento, cor)
	*certos tempos verbais (nomeadamente, Presente, Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito do Indicativo)	*os fenómenos que afectam o texto (funções dos vários tipos de texto existentes na banda desenhada, natureza e função dos balões)
	*conectores (ligando proposições anexas ou grandes conjuntos de proposições)	*os fenómenos que se referem simultaneamente ao texto e à imagem (hiatos, oposição linear/tabular, oposição contínuo/descontínuo, várias relações possíveis entre a vinheta e a página de banda desenhada, sentido da leitura)
	*anáforas	.os blocos de texto a partir dos quais são derivadas as proposições da microestrutura podem coincidir com strips
	*pronomes	.a microestrutura é dominada por uma coerência linear, local
		.esta é parcialmente assegurada por mecanismos de inferência
		.a coerência local depende também de elementos tais como:
		*constância do estilo gráfico do autor
		*as relações imagem/texto
		*elementos ligados à "mise en page" como "raccords sur un regard", o efeito campo/contra-campo, o retorno aos mesmos pontos de vista
		*de uma forma menos sistemática do que na narrativa convencional, elementos como certos tempos verbais, conectores, anáforas e pronomes
	.a microestrutura é dominada por uma coerência linear, local	
	.esta é parcialmente assegurada por mecanismos de inferência	
	.a coerência local depende também de elementos tais como:	
	*a ordem das proposições gramaticais	
	*os conectores (explícitos ou implícitos)	
	*conhecimentos conservados na memória a longo prazo	
	.a coerência está também associada a tarefas específicas como a interpretação correcta de pronomes da superfície textual	

Quadro 1 - Síntese do paralelo estabelecido entre o texto narrativo convencional e a narrativa em banda desenhada

M A C R O E S T R U T U R A	<p>.construída a partir da aplicação de macroestratégias e da interpretação de certos elementos da superfície textual:</p> <p>*conectores que ligam sequências de proposições capazes de constituírem uma macroproposição</p> <p>*parágrafos que estão associados a mudanças de tópico do discurso, através da introdução de novos agentes, lugares, objectos ou mundos possíveis</p> <p>*elementos semânticos ligados ao conhecimento do mundo ("quadros de conhecimentos")</p> <p>.dominada por uma coerência global</p>	<p>.construída a partir da aplicação de macroestratégias e da interpretação de certos elementos da superfície textual:</p> <p>*legendas, que ligam vinhetas consecutivas ou sequências de vinhetas, correspondendo a conectores</p> <p>*encadeamentos de vinhetas associados a mudanças de tópico do discurso, através da introdução de novos agentes, lugares, tempos, objectos ou mundos possíveis (podendo coincidir com o fim de um strip ou de uma página)</p> <p>*elementos semânticos ligados ao conhecimento do mundo ("quadros de conhecimentos")</p> <p>.dominada por uma coerência global</p>
S U P E R E S T R U T U R A	<p>.corresponde a um "schéma" constituído por um conjunto de categorias características (essencialmente exposição, complicação e resolução) e um conjunto de regras recursivas que definem a ordem canónica e a ordem possível das categorias e as projectam sobre a superfície textual</p> <p>.definida a partir de certos elementos de natureza gráfica ou linguística (parágrafos e macroconectores) e ainda de elementos semânticos (conhecimento da estrutura da narrativa e das características de cada uma das categorias que a compõem)</p>	<p>.sustentada por uma estrutura típica constituída por uma situação inicial de equilíbrio (exposição), uma situação intermédia de ruptura do equilíbrio (complicação) e uma situação final de restabelecimento do equilíbrio perdido que conduz ao encerramento da narrativa (resolução)</p> <p>.definida a partir das legendas e de elementos semânticos ligados ao conhecimento da estrutura da narrativa e das características de cada uma das categorias que a compõem</p>

Quadro 1 - Síntese do paralelo estabelecido entre o texto narrativo convencional e a narrativa em banda desenhada (cont.)

CAPÍTULO VI

ASPECTOS DIDÁCTICOS

1. Primeiras considerações

Esta tese está situada no domínio científico da Didáctica da Língua Materna (neste caso, o Português).

Isto significa que não podemos limitar-nos a fazer uma revisão da literatura tão profunda quanto possível sobre a situação do texto narrativo em relação a outros tipos de texto, a definição da estrutura específica da narrativa, o estudo do tratamento cognitivo da narrativa, as características específicas da banda desenhada e as características narrativas desta forma de expressão e a estabelecer um paralelo (original) entre o texto narrativo convencional e a banda desenhada, a nível das estruturas narrativas e do seu tratamento cognitivo, no que se refere à compreensão.

Chegou o momento de fazer a ligação entre estes fundamentos teóricos e as finalidades didácticas deste projecto, o que é facilitado pelo facto de numerosas investigações empíricas, feitas no domínio da Psicologia Cognitiva terem, em seguida, procurado determinar em que medida as suas conclusões e as descobertas que daí resultaram poderiam ajudar os professores na sua tarefa fundamental de ensinar, e também pelo facto de a utilização didáctica da banda desenhada ser, desde há vários anos, um tema de reflexão habitual.

Eis o trabalho que vamos realizar em seguida, neste capítulo consagrado ao estudo dos aspectos didácticos da questão.

Dado que, nesta investigação, nos ocupamos do texto narrativo convencional e da banda desenhada, o capítulo será ele próprio dividido em duas secções. Na primeira, falaremos dos aspectos didácticos das investigações consagradas ao estudo do texto narrativo convencional, enquanto que, na segunda, nos ocuparemos das sugestões que foram apresentadas para a utilização didáctica da banda desenhada.

2. Aspectos didácticos da investigação sobre o texto narrativo convencional

Vamos então começar por apresentar os aspectos didácticos da investigação ligada ao texto narrativo convencional.

2.1. As possíveis aplicações didácticas dos estudos sobre o tratamento cognitivo dos textos

Antes de mais, ocupar-nos-emos do estudo dos contributos gerais deste tipo de investigação para a utilização didáctica dos textos narrativos convencionais, isto é, vamos ver em que medida este género de investigação pode contribuir para uma melhor utilização dos textos narrativos convencionais na escola.

No interior desta secção, torna-se necessário fazer novas divisões.

Nos capítulos precedentes em que falámos do texto narrativo convencional, fizemos referência tanto à compreensão como à produção, insistindo mais na primeira, tal como estava previsto nos objectivos desta

investigação. Por conseguinte, neste capítulo, é de novo necessário ocuparmo-nos destes dois aspectos, se bem que, mais tarde, nos limitemos tanto quanto possível aos aspectos didácticos ligados à compreensão da narrativa.

2.1.1. O caso da compreensão

Vamos começar por abordar este primeiro ponto apoiando-nos num texto de Michel Fayol (FAYOL:1992-a), autor muito citado ao longo desta tese.

Neste texto (que constitui um capítulo de uma obra em que estão reunidos contributos do próprio Fayol e de outros investigadores), o autor propõe-se tomar como tema de base para a sua reflexão a noção de *compreensão*, que define do modo que se segue:

Comprendre un texte ou un discours, c'est construire progressivement un 'modèle mental' (Johnson-Laird, 1983) ou un 'modèle de situation' (Kintsch, 1979) de ce qui est décrit ou relaté (Just et Carpenter, 1987). Cette construction s'effectue toujours par le biais d'une interaction entre:

- d'une part un texte composé d'informations explicites agencées selon des règles inhérentes à une langue donnée;
- d'autre part, un lecteur disposant de bases de connaissances conceptuelles et linguistiques sur lesquelles interviennent un certain nombre de mécanismes (procédures).

Par ailleurs, cette construction a toujours lieu sous la contrainte d'une capacité limitée de traitement de l'information (Black, 1985; Hall, 1989). (p.73)

A reflexão levada a cabo neste texto tem dois objectivos precisos:

- por um lado, trata-se de fazer um balanço exaustivo dos efeitos respectivos das bases de conhecimentos (primeiro conceptuais, em seguida linguísticos) e dos processos a que se faz referência na definição acima

citada, para determinar de que modo se efectua a construção de um "modelo de situação" a partir de um texto lido;

- por outro lado, é preciso pensar nas eventuais possibilidades de melhoramento da compreensão.

É evidente que, no contexto deste capítulo, é a segunda direcção da reflexão de Fayol que nos interessa.

Assim, depois de ter reflectido longamente sobre o primeiro tema, Fayol vai passar a interrogar-se sobre se é verdadeiramente possível melhorar o processo de compreensão de textos. Na sua opinião, o objectivo essencial de um tal esforço deveria ser incitar o leitor a controlar e a regular as suas recolhas de informação a partir do texto que ele procura compreender e também as suas actividades de integração destas mesmas informações.

O esforço feito para melhorar a compreensão pode ser orientado em duas direcções diferentes: quer modificando mais ou menos profundamente o texto a tratar, quer agindo antes sobre o próprio leitor.

Segundo Fayol (FAYOL:1992-a), estas duas vias têm em comum o facto de assentarem nos mesmos princípios:

(...) c'est, d'une part, la durée et l'intensité de l'attention affectée à un item et, d'autre part, l'existence d'une activité de mise en relations (c'est-à-dire l'élaboration de liaisons avec le déjà connu) qui influent sur les traitements effectués et, donc, sur la probabilité de parvenir à une certaine compréhension. (p.97)

Se optarmos por agir sobre o texto, podemos fazê-lo a partir de três procedimentos que podemos ainda combinar entre si:

- podemos utilizar técnicas que permitem chamar a atenção do leitor para certas informações, a fim de facilitar a sua selecção e de o incitar a tratá-las mais profundamente do que outras (por exemplo, utilizando

sublinhados, caracteres a carregado), o que equivale a dizer que lhe é fornecida a hierarquização das ideias contidas no texto e que ele deve tratar;

- podemos ainda recorrer a técnicas de segmentação sistemática do texto, o que vai ajudar sobretudo os maus leitores, cuja memória a curto prazo é de capacidade muito limitada, o que exerce uma influência negativa sobre as actividades de integração das informações recolhidas no texto tratado;

- poderemos ainda recorrer a técnicas facilitadores da integração das informações numa concepção de conjunto (técnicas como, por exemplo, redigir o texto de modo a reduzir o número de inferências a fazer, ou a tornar mais evidentes as relações entre as proposições que o constituem, ou fornecer ao leitor um plano de conjunto do texto em questão ou do seu conteúdo, o qual poderá ser mais ou menos detalhado, ou ainda dar ao texto um título mais ou menos pormenorizado ou acrescentar-lhe uma ilustração que contenha uma panorâmica do seu tema, ou ainda apresentar ao leitor resumos cada vez mais pormenorizados do texto).

Constatou-se também, a partir da realização de investigações empíricas no domínio da compreensão de textos, que certas formas de intervenção, que afectam o texto, contribuem efectivamente para melhorar a compreensão, agindo quer ao nível da selecção e da hierarquização das informações, quer ao nível da sua integração. Estas investigações permitiram também verificar que estas técnicas apresentam alguns defeitos: arriscam-se a aumentar a passividade do leitor ou a impôr-lhe uma interpretação unívoca do texto.

Em alternativa, podemos também, como já vimos, tentar agir sobre o leitor, directa ou indirectamente.

Há outras formas de agir sobre o leitor que pretendem provocar modulações da atenção e/ou integrações de informações pré-organizadas. E para o fazer, podemos recorrer à instrução dos indivíduos sobre os domínios abordados pelos textos que é preciso compreender, ou ainda ensinar-lhes processos de tratamento de texto ligados à compreensão como, por exemplo, a inferência, a avaliação e a predição.

A este propósito, Fayol comenta:

(...) Les résultats de ces 'implantations' ont souvent été décevants. Cela provient de ce que les sujets dotés de tels instruments, soit ne savent pas s'en servir à bon escient, soit restent passifs du fait qu'on n'a pas sollicité leur activité de mise en relation au cours des situations d'apprentissage. (p.101-102)

Para evitar estes problemas, é preciso levar os indivíduos a recorrer à auto-regulação, isto é, é necessário não só que eles aprendam a utilizar os processos em questão, mas também que eles saibam avaliar a sua eficácia no contexto em que pretendem utilizá-los. Em suma, temos aqui uma articulação do recurso sistemático a estas técnicas, feito em função dos objectivos que se pretende atingir, e de conhecimentos metacognitivos relativos às suas condições de utilização.

Fayol termina a sua reflexão sobre esta importante questão chamando a atenção do leitor para alguns problemas que se manifestam neste domínio. Estes problemas relacionam-se, por um lado, com a imprecisão das definições de compreensão de que dispomos actualmente e, por outro lado, com o desconhecimento relativo das relações entre a leitura e a compreensão.

2.1.2. O caso da produção

Um outro autor já citado, Eric Espéret, reflecte, por seu turno, sobre as características específicas da produção de textos, sobre a importância da análise desta actividade e também sobre as consequências didácticas desta análise num artigo de que falaremos em seguida (ESPERET:1990).

O autor começa por apresentar uma definição de produção que estará na base de todas as considerações incluídas neste seu artigo:

Produire le discours ou le texte, qui soit adapté à une situation donnée, est une activité cognitive qui met en jeu un grand nombre de composantes. Ces dernières sont les éléments constitutifs des mécanismes mentaux qui réalisent le passage des représentations activées par la situation (contenu abordé, but visé, par exemple) au discours finalement produit. Leur acquisition va demander de longues années à l'enfant, et n'est sans doute jamais terminée: tel adulte que des tâches nouvelles obligent à utiliser des formes de discours, jusque-là peu familières, construira des éléments supplémentaires, qui viendront s'ajouter au répertoire déjà maîtrisé. (p.8)

Em seguida, propõe-se fazer a análise cognitiva da produção da linguagem, oral ou escrita, para, no fim do artigo, chegar à reflexão sobre as suas consequências didácticas, o que se reveste da máxima importância no contexto deste capítulo.

Neste sentido, é necessário, portanto, falar das diferentes *componentes* da produção da linguagem.

Por um lado, temos os *processos*, que Espéret descreve como sendo sequências de operações orientadas para fins determinados, uma definição que remete à noção paralela de *estratégia* (ESPERET:1990):

(...) En effet, l'enchaînement des opérations reflète les choix faits pour atteindre, de la façon la plus efficace et la moins coûteuse, un but défini à l'avance; (...). Ces stratégies pourront donc différer selon les contraintes des situations et selon les capacités cognitives du locuteur (cf. les différences entre 'experts' et 'novices'; Martlew, 1983). (...) (p.8-9)

Por outro lado, temos as *representações*, que correspondem aos diversos tipos de conhecimentos, elaborados por um indivíduo ao longo da sua vida, e cujo campo de aplicação e grau de acesso à consciência podem variar.

A investigação sobre a produção conduz à identificação de vários tipos de processos: os que presidem à planificação das ideias, visto que são responsáveis pela pesquisa das ideias feita em função de uma finalidade pré-determinada; os que permitem traduzir estas ideias em texto; finalmente, os que estão na base da revisão do texto produzido. Verificou-se ainda que cada um destes processos pode ser decomposto em várias operações mais elementares.

As representações nas quais estes processos assentam são também de vários tipos. Há, portanto: o conjunto dos conhecimentos já disponíveis, conservados permanentemente na memória a longo prazo e relacionados com a situação de comunicação, com o domínio de referência em questão, com a organização prototípica do texto que é necessário produzir e também com a língua a utilizar; as representações elaboradas no decurso da própria actividade de produção, suscitadas pelas reacções de quem escreve o texto ao seu próprio texto (no caso da comunicação escrita) ou pelas reacções do auditório ao discurso produzido (no caso da comunicação oral) e também pela necessidade de fazer um reajustamento constante aos objectivos que se pretende atingir.

Além disso, a análise da produção passa também pela análise dos diferentes *níveis de funcionamento destes componentes*.

O modelo de Kintsch e Van Dijk, longamente abordado num dos capítulos desta tese (cf. Capítulo III - "Tratamento cognitivo da narrativa"), fornece explicações minuciosas sobre este aspecto da actividade cognitiva de produção. Com efeito, já vimos que, para estes dois autores, a produção de

um texto consiste numa série de escolhas estratégicas feitas em níveis sucessivos. Cada estratégia é o produto de operações de planificação que permitem atingir objectivos intermédios em relação ao objectivo final da actividade de produção do texto. Cada plano estratégico definido num dado nível funciona como uma instância de controlo em relação aos níveis seguintes.

No interior do modelo de Kintsch e Van Dijk, podemos, portanto, falar de vários planos (ou níveis):

- o *plano pragmático*, que define a finalidade última do texto, assim como a sua estrutura típica (a narrativa, por exemplo) e que corresponde a um macro-acto de fala, cuja realização implica a intervenção de um *schéma* (por exemplo, no caso da narrativa, um *schéma* narrativo);

- o *plano semântico*, que corresponde à macroestrutura do texto e define o seu tema e as partes principais do seu conteúdo;

- o *plano microestrutural*, que corresponde aos elementos semânticos detalhados de que o texto se compõe e que é construído a partir de um conjunto de operações de especificação que agem sobre a macroestrutura do texto.

É evidente que todos estes planos têm qualquer coisa em comum: todos eles fazem apelo a conhecimentos mais ou menos disponíveis na memória a longo prazo como, por exemplo, conhecimentos sobre o domínio ao qual o texto se refere ou a representação do tipo de texto que é necessário produzir.

Ao mesmo tempo, Espéret critica (ESPERET:1990), de certo modo, o modelo de Kintsch e Van Dijk:

(...) Le résultat obtenu n'est cependant pas encore un texte; il reste à traduire cette microstructure sémantique, ainsi que le plan pragmatique, dans les unités linguistiques propres à la langue utilisée; d'où de nouvelles planifications syntaxiques et lexicales, moins abordées dans ce modèle. (p.10)

E assim o autor refere-se a um outro modelo (posto por Garrett) que preenche as lacunas deste. Segundo este segundo modelo, haveria também vários níveis na actividade de produção de um texto ou de um discurso:

- um nível conceptual, que corresponde mais ou menos ao plano pragmático e à microestrutura do modelo de Kintsch e Van Dijk;

- um nível que conduz à elaboração de uma estrutura abstracta de enunciado a partir de um nível conceptual, isto é, à construção de uma estrutura de frase com lugares vazios que correspondem a traços semânticos abstractos;

- um nível encarregado da concretização desta estrutura na superfície textual, feita com a ajuda de palavras capazes de satisfazer as restrições previamente definidas;

- ainda um nível articulatorio, que realiza fonologicamente o enunciado.

Portanto, se o modelo de Kintsch e Van Dijk se preocupa pouco com a superfície do modelo de texto definido a partir da superestrutura, da macroestrutura e da microestrutura, o de Garrett esquece os detalhes da criação das bases do que vai ser realizado na superfície textual: de facto, este último modelo que Espéret refere no seu artigo ocupa-se essencialmente das frases, enquanto que o modelo de Kintsch e Van Dijk se ocupa essencialmente dos textos.

Provavelmente, o modelo ideal seria, portanto, aquele que teria em conta, simultaneamente, as duas dimensões.

Numa segunda etapa da reflexão realizada no decurso deste artigo, Espéret refere-se essencialmente ao processo de aquisição das "condutas de linguagem" inerentes à produção, tendo em conta, ao mesmo tempo, factores exógenos (essencialmente ligados às interacções da criança com o ambiente que a rodeia) e factores endógenos (estes últimos essencialmente ligados ao

desenvolvimento cognitivo da própria criança) e também a construção das representações implicadas na produção do discurso e a utilização dos processos.

Não vamos aqui entrar em detalhes no que se refere a estes pontos, dado que já antes os referimos (cf. Capítulo III - "Tratamento cognitivo da narrativa").

O último grande tema da reflexão levada a cabo por Espéret neste artigo é o interesse deste tipo de investigação para melhorar as capacidades de produção do discurso reveladas pelos alunos.

Assim, o autor escreve, logo no início do seu artigo: "L'intérêt d'analyser de façon aussi fine et précise les composantes de la production réside dans la possibilité de repérer ensuite lesquelles sont mises en oeuvre ou non par une personne, lesquelles sont les plus coûteuses ou les plus efficaces pour elle. (...)" (ESPERET:1990, p.9).

Noutra passagem deste mesmo artigo, o autor completa a ideia central esboçada na passagem acima citada, propondo uma actuação didáctica geral mais centrada, que caracteriza do modo que se segue:

(...) certains processus, ou connaissances, parmi ceux qui ont été présentés, peuvent être temporairement ignorés, ou réalisés à la place de l'enfant, ce qui permet de focaliser toute son attention sur les éléments qui restent (par exemple, la révision au cours de l'écriture); une fois ces éléments maîtrisés et automatisés, ils peuvent à nouveau être réintégrés dans une conduite globale, en tant que modules autonomes. (p.14)

Segundo Espéret, é neste sentido que deve ser orientada toda a intervenção didáctica, no que diz respeito às actividades de produção.

Mas, qualquer que seja a natureza destas propostas, o que é preciso sublinhar neste artigo - tal como no artigo de Fayol sobre a compreensão anteriormente analisado - é o facto de os investigadores na área da

Psicologia Cognitiva considerarem a possibilidade de uma intervenção didáctica que visa o melhoramento das capacidades cognitivas de tratamento de textos de que os indivíduos dispõem.

2.2. As relações entre a leitura-compreensão e a escrita-produção

Não menos importante neste contexto é a questão das relações que podem existir entre a leitura associada à compreensão e a escrita associada à produção. É um tema que suscitou o interesse de numerosos investigadores e foi objecto de revisões da investigação existente feitas por outros.

Joe Bélanger, num artigo exclusivamente consagrado a este assunto (BELANGER:1987), lembra alguns aspectos principais desta problemática:

Theoretical and practical interest in reading and writing can be traced to the Sophists of Ancient Greece. Received wisdom on the relationship between the two generally falls into one of two broad categories: the first is that style, usage and background knowledge are absorbed through reading so that over time the wide reader will induce book talk from exposure to the printed page; the second is that reading and writing are both aspects of general language competence and anything which alters one will affect the other. Nevertheless, beyond the obvious assertion that wide reading provides models for the structure of sentences and paragraphs, aids in vocabulary development, and suggests appropriate topics and content for the writer, the exact nature of reading-writing connection has been difficult to pin down. (p.10)

Esta concepção das relações entre a leitura e a escrita influenciou nitidamente a investigação feita neste domínio, levando-a a seguir direcções bem determinadas. Dado que se encarava a leitura e a escrita como duas competências diferentes mas ligadas entre si, houve a preocupação em determinar até que ponto os bons leitores eram também bons escritores e até que ponto as modificações introduzidas numa das competências

afectavam a outra, tendo em conta principalmente as diferenças e as semelhanças entre os seus produtos respectivos.

Recentemente, no decurso dos anos 80, começou a pensar-se mais nas relações entre os processos implicados nas actividades de leitura e nas actividades de escrita.

Para além destas considerações de carácter geral, Bélanger apresenta uma tipologia da investigação levada a cabo neste domínio, que nos ajudará a melhor compreender quais foram os aspectos que suscitaram o interesse dos investigadores no âmbito desta problemática.

Para começar, este autor menciona *estudos que se concentram na análise das correlações entre a leitura e a escrita*.

Vários destes estudos revelaram que há, de facto, correlações estatisticamente significativas (se bem que moderadas) entre a competência em leitura e a competência em escrita.

Outros estudos revelaram a existência de correlações positivas e significativas entre a competência em leitura e a complexidade sintáctica observada nas actividades de escrita. Alguns estudos obtiveram correlações negativas, mas, ao que parece, é possível atribuir esses resultados à medida adoptada para determinar a competência dos indivíduos nas actividades de leitura.

Outros estudos do mesmo género, relacionando entre si o desempenho em leitura e a ausência de erros nos textos produzidos pelos mesmos indivíduos, encontraram correlações favoráveis à existência de relações entre estes dois elementos.

Outros estudos ainda concluíram que certos factores biográficos (como, por exemplo, a experiência de leitura e de escrita adquirida ao longo da escolaridade do indivíduo, o interesse atribuído a essas actividades, os

níveis habituais de leitura do pai - mas não da mãe) podem exercer uma certa influência sobre o desempenho do indivíduo nestes dois domínios.

Um outro conjunto de estudos do mesmo género demonstra que se pode prever - de modo fiável - o desempenho em leitura a partir dos resultados obtidos em composição escrita.

Outros estudos deste mesmo tipo, que Bélanger refere igualmente no seu artigo, ocupam-se da comparação dos resultados obtidos pelos indivíduos analisados em actividades de leitura e de escrita. Estes estudos revelaram que, dentro de certos limites, se pode verificar que um bom leitor é também um bom "escritor". Mas a percentagem de bons leitores que são maus "escritores" e a de maus leitores que são bons "escritores" é apreciável e este facto foi verificado por várias vezes. Estes últimos resultados vêm atenuar um pouco as conclusões optimistas relativas às correlações entre o desempenho na leitura e o desempenho na escrita a que chegaram os estudos mencionados anteriormente.

Para além dos estudos relativos à existência de correlações entre a leitura e a escrita, há também os *estudos de natureza intervencional*.

Segundo Bélanger, é possível dividi-los em três categorias de base.

Temos, antes de mais, os estudos baseados no treino em leitura e na medição dos efeitos produzidos sobre a performance em escrita. Os mais bem sucedidos destes estudos são os que sugerem que o treino relativo à estrutura do texto em prosa ou ao *schéma* da narrativa pode conduzir a um melhoramento do desempenho dos indivíduos, tanto no que diz respeito à leitura como no que se refere à escrita.

Há também estudos baseados no treino em escrita e na medição dos efeitos produzidos sobre o desempenho na leitura. No que diz respeito às

conclusões a que foi possível chegar a partir destes estudos, o autor escreve (BELANGER:1987):

Direct instruction in sentence and paragraph structure (...) has resulted in significant improvements on reading measures, even in short-term experiments, but studies which have not focused on prose structure (e.g. creative writing treatments) have generally failed to produce significant results. Treatments integrating reading and writing programs for remedial college students suggest that a combined approach may be more effective than either reading or writing alone. (p.14)

Portanto, há ainda estudos que combinam o treino e a medição dos efeitos relativos às duas competências em questão neste contexto (leitura e escrita). Neste seu artigo, Bélanger refere-se a estudos neste género, escrevendo que não há conclusões coerentes a mencionar: uns demonstraram que este tipo de intervenção produz um melhoramento sensível do desempenho dos indivíduos tanto na leitura como na escrita; outros revelam que só houve melhoramento no que se refere a certos aspectos da actividade de leitura; outros ainda revelaram que não se verificou qualquer melhoramento, quer do lado da leitura, quer do lado da escrita.

Sobre esta questão, Bélanger escreve:

It is difficult to explain why some studies (...) have produced significant changes on reading, syntactic complexity, and writing quality measures while other careful studies (...) have not. Grade level appears to be one major difference: most studies reporting at least some significant differences were carried out in elementary schools. Differences in results do not appear to be attributable to either the lengths of the studies or the measures used. That ability may be a significant factor is suggested by Hughes' (1975) finding of significant gains for only the low-and-mid-ability readers. (p.15)

Bélanger menciona ainda um outro tipo de estudos a que chama *estudos descritivos*.

Estes podem também ser divididos em três categorias:

- os estudos destinados a avaliar o impacto da leitura livre sobre a actividade cognitiva de escrita em geral, que revelaram que esta pode, efectivamente, constituir um factor de melhoramento do desempenho na escrita, se bem que, ao mesmo tempo, se tenha constatado que o treino especificamente ligado às actividades de escrita é, significativamente, mais eficaz;

- os estudos destinados a avaliar o impacto do ensino da literatura sobre o desempenho dos indivíduos na escrita, que revelaram que pode haver um efeito, quando este ensino se realizou ao longo de períodos de tempo consideráveis e só no que se refere aos indivíduos dos níveis mais elementares;

- os estudos destinados a avaliar o impacto dos métodos de iniciação à leitura, que demonstraram que há, efectivamente, uma relação entre o nível dos alunos em escrita, por um lado, e a complexidade dos métodos de iniciação à leitura que lhes foram aplicados e o modo como os ensinaram a ler, por outro.

Para terminar, este autor fala ainda de *estudos sobre a natureza dos processos de leitura e de escrita*, aqueles que reflectem precisamente a tendência recente que incide nos processos implicados nestas actividades, em vez de comparar os seus produtos respectivos.

Os estudos deste género - de momento, em número muito reduzido - conduziram, nomeadamente, à identificação de várias estratégias que intervêm, simultaneamente, nas actividades de leitura e de produção de textos (no caso destas investigações, textos expositivos e narrativos), se bem que nem sempre nas mesmas proporções e, raramente, de modo flexível nas duas actividades.

Sobre esta questão, Bélanger comenta (BELANGER:1987):

Preliminary evidence, then, suggests that individuals may use many similar strategies in reading and writing and that a limitation in strategies used in one appears to be reflected in a limitation in strategies used for the other. Predictably, good readers and writers appear to use a wider variety of strategies more flexibly than poor readers and writers do. (...) (p.17)

É fácil imaginar quão importantes todos os estudos acima referidos podem ser para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.

A partir dos resultados globais dos estudos aos quais fez referência no seu artigo, Bélanger pôde deduzir algumas recomendações de ordem didáctica. Assim, no que se refere ao treino da leitura destinado a melhorar a escrita e ao treino da escrita destinado a melhorar a leitura, é necessário concentrar-se essencialmente em elementos estruturais comuns aos dois processos que estão a ser identificados através da investigação levada a cabo neste domínio. É preciso ainda não esquecer que só os elementos mais importantes podem exercer uma influência significativa no que diz respeito ao melhoramento das capacidades de leitura e de escrita.

O autor chama ainda a atenção do leitor para alguns aspectos menos brilhantes da investigação levada a cabo neste domínio, que é necessário ter em conta no momento da preparação de novos estudos. Assim, ele recomenda a adopção de instrumentos de medida mais precisos para os desempenhos em leitura e, de modo geral, a elaboração de bases teóricas mais sólidas.

Bélanger sugere ainda alguns possíveis temas de investigação: o estudo do *schéma* da narrativa, da estrutura da prosa e da linguagem dos textos escritos produzidos pelos alunos; também a análise do desempenho dos indivíduos que escapam aos parâmetros normais. Aconselha também que se prossiga a investigação já realizada sobre os processos implicados nas actividades de leitura e escrita.

2.3. Consequências didáticas do estudo da estrutura da narrativa

Agora que já apresentámos os contributos gerais da investigação no campo da Psicologia Cognitiva para a melhor utilização didáctica dos textos narrativos convencionais e considerámos (também em termos gerais) a problemática das relações entre a leitura-compreensão e a escrita-produção, podemos passar à consideração de aspectos mais específicos que dizem directamente respeito a dois dos níveis de tratamento cognitivo do texto (na compreensão e na produção) a que nos referimos anteriormente: a superestrutura e a macroestrutura. O terceiro nível considerado - a microestrutura - não foi objecto de investigações que valha a pena relatar no âmbito deste capítulo.

2.3.1. Estudos ligados à superestrutura da narrativa

Vários estudos foram feitos com a finalidade de ver que importância o conhecimento da estrutura da narrativa pode ter para a compreensão e a produção de textos narrativos, um tema extremamente importante no contexto desta investigação.

Os investigadores americanos Christine Gordon e Carl Braun realizaram um interessante trabalho experimental sobre este tema (GORDON & BRAUN:1985), frequentemente citado por outros investigadores.

Nos fundamentos teóricos da sua investigação, os autores começaram por tentar encontrar uma definição da actividade de compreensão de narrativas associada à leitura. Sobre esta questão, eles escrevem:

Several models of reading have incorporated comprehension strategies and monitoring activities (...). Taken together, these models view reading as a multilevel interactive process. The reader, in addition to processing the explicit features of text, must bring preexisting knowledge to the comprehension process. Preexisting knowledge includes *content schemata* (knowledge about the topic) as well as *structure schemata* (knowledge about the organization of the texts). (p.6)

À luz desta concepção, a compreensão da narrativa resulta, portanto, da interacção entre a informação que o indivíduo pode obter a partir do texto que está a ler, a informação que ele possui previamente sobre o tema do texto em questão e ainda o seu conhecimento prévio da estrutura da narrativa.

A estrutura da narrativa (a que Kintsch e Van Dijk chamam "superestrutura") funciona, portanto, como uma fonte de predições sobre o conteúdo da narrativa que se está a tratar, como uma estrutura que permite a organização da informação recolhida a partir do texto no decurso deste tratamento e ainda como uma pista para a evocação de informação contida no texto e relativa à sua estrutura.

Dado que há vários modelos da estrutura da narrativa que apresentam estas características, os autores tiveram de escolher um como referência a utilizar no decurso do seu trabalho. Escolheram as "gramáticas da narrativa" (GORDON & BRAUN:1985):

To represent these mind structures, story grammars have been written as sets of rules that define the underlying organization of all narratives. (Folktales, fairytales, legends, and myths most closely approximate this organization.) These rules specify how stories are broken down into their component parts, the types of information that occur at various locations and the type of relationships that connect story parts. These rules specify the important information in a narrative. (...) (p.7)

A partir das propostas de duas destas "gramáticas da narrativa" (o modelo de Stein e Glenn e o de Thorndyke), Gordon e Braun construíram um

modelo de estrutura da narrativa que, na sua opinião, possuía todas as características requeridas.

O modelo em questão foi também simplificado em relação aos que forneceram as suas bases para melhor se adaptar ao público escolhido para a experiência realizada: crianças.

Contudo, os próprios autores fazem alguns comentários críticos sobre a natureza do seu modelo (cf. GORDON & BRAUN:1985, p.8-9): chamam a atenção para o facto de que este corresponde a uma gramática ideal da narrativa ou a uma média de várias gramáticas da narrativa. De facto, nem todas as categorias referidas aparecem em todas as histórias, do mesmo modo que nem todos os episódios de histórias apresentam forçosamente todas as subcategorias referidas no seu modelo. Além disso, também é possível modificar a ordem de sucessão das subcategorias de um episódio da narrativa.

Depois, tendo sublinhado o facto de a aquisição desta estrutura da narrativa começar durante a infância e ser estimulada pelo contacto frequente com narrativas (através de apresentações orais ou escritas, através da reprodução oral de narrativas conhecidas e ainda a partir de perguntas sobre a narrativa), os autores explicam que a utilização da estrutura da narrativa assim adquirida nem sempre se faz de forma consciente. Com efeito, o indivíduo pode possuir a estrutura mental correspondente à estrutura da narrativa sem ter consciência da sua existência. Esta consciência implica algo mais do que o conhecimento: ela exige um metaconhecimento, que se pode adquirir mais tarde. Portanto, a propósito desta investigação, é ainda necessário saber até que ponto o estudo da estrutura da narrativa pode conduzir ao conhecimento metacognitivo desta e à sua utilização consciente.

Os fundamentos teóricos da investigação empírica levada a cabo incluem também conhecimentos sobre o efeito que a instrução relativa à estrutura da narrativa pode exercer sobre as actividades de leitura, que resultaram das investigações realizadas anteriormente.

Estes estudos demonstraram principalmente que o conhecimento da estrutura da narrativa e a sua utilização consciente constituem uma importante estratégia metacognitiva associada à leitura, que contribui, de modo significativo, para o melhoramento da compreensão e da evocação de narrativas.

Contudo, as conclusões dos trabalhos de outros autores citados por Gordon e Braun permitem verificar que isto é particularmente significativo para os indivíduos mais velhos (nomeadamente, para os adolescentes).

Em suma (GORDON & BRAUN:1985):

(...) the research into the instructional effects of bringing story structure to children's conscious awareness has not produced consistent results. However indications are that such instruction is helpful if instruction occurs over an extended period of time. It appears from the results of these intervention studies that children were making some conscious decisions to use these elements in their recalls of familiar selections that they had read. However, the question of transfer value to unfamiliar narratives, to a variety of reading tasks, and across language components still remained. (p.14)

A investigação de Gordon e Braun vai precisamente procurar dar respostas mais precisas a estas questões, aparentemente negligenciadas ou, pelo menos, insuficientemente tratadas por outras investigações.

Ao mesmo tempo, estes investigadores pensam também no problema das relações entre a leitura (associada à compreensão) e a escrita (associada à produção). Várias investigações que eles referem demonstram que os processos mentais e linguísticos ligados à produção de materiais escritos são muito semelhantes aos que presidem à compreensão de

materiais escritos (tal como Bélanger já tinha explicado no seu artigo de que já falámos). Portanto, estes dois investigadores interrogam-se (cf. GORDON & BRAUN:1985, p.14) sobre se o facto de a eficiência na leitura poder depender do conhecimento e da utilização da estrutura do texto significa que a eficiência na escrita pode também ser condicionada pelo conhecimento e controlo da estrutura textual, sobre se esse conhecimento pode ser transferido do domínio da leitura para o da escrita.

Gordon e Braun apoiam-se nos trabalhos de vários investigadores que realizaram estudos experimentais para determinar o conhecimento que os indivíduos possuem sobre a estrutura do texto narrativo e também o uso que fazem dessa estrutura no decurso das actividades de escrita. Os dois autores mencionam conclusões importantes a que chegaram esses estudos:

- as crianças possuem efectivamente um conhecimento da estrutura da narrativa e de outros textos e podem utilizá-lo durante as actividades de escrita, mas a tomada de consciência da existência e da utilidade destas estruturas exige-lhes um esforço considerável, o que torna a sua utilização consciente pouco provável;

- o treino, que permite um mais fácil acesso a esses elementos estruturais durante a planificação do texto a produzir, melhora o desempenho dos indivíduos na escrita;

- no que diz respeito especificamente à narrativa, podemos ensinar directamente às crianças os elementos que constituem uma "gramática da narrativa" e o modo de os utilizar para organizarem as suas evocações escritas de narrativas conhecidas previamente lidas.

Retomando os objectivos da sua investigação, Gordon e Braun escrevem: "(...) To date there has been no research representing a test of transfer from one type to another or from the reading mode to the writing

mode. Our research addressed the question: Can explicit instruction in structural elements affect children's reading and writing of narrative?" (GORDON & BRAUN:1985, p.17).

Portanto, o objectivo principal deste estudo consiste em determinar os efeitos que a instrução que torna explícitos os elementos da estrutura da narrativa pode ter sobre a leitura e as suas relações com a escrita ao longo de um certo lapso de tempo.

Estes investigadores prepararam então uma experiência que foi realizada nos moldes a seguir descritos.

A experiência foi realizada com 57 crianças, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos (de acordo com o ano de escolaridade indicado pelos dois investigadores), que constituíram um grupo experimental e um grupo controlo. Essas crianças tinham aproximadamente o mesmo QI e o mesmo grau de competência na leitura (avaliado através de um teste estandardizado).

O grupo experimental recebeu uma instrução inicial sobre uma organização global, simplificada da narrativa. Nessa instrução inicial, foram utilizados "macrocloze tests", em que apareciam categorias de uma narrativa já preenchidas com o conteúdo correspondente na história e outras categorias em branco para as crianças as preencherem. A procura, no texto, da informação relativa a essas categorias era orientada por questões relacionadas com a estrutura da narrativa. Uma vez realizado este exercício para uma narrativa dada, o professor passava a utilizar uma abordagem indutiva para estudar, com as crianças, as várias categorias da narrativa, utilizando três narrativas simultaneamente. Significa isto que a primeira categoria era identificada nas três histórias, em seguida a segunda e assim

por diante. Em seguida, o professor passava ao estudo de todos os componentes da estrutura da narrativa numa só história.

Numa segunda fase do trabalho realizado com o grupo experimental, as crianças eram levadas a produzir perguntas relacionadas com as diferentes categorias da estrutura da narrativa, antes de passarem ao estudo de histórias que não conheciam. Posteriormente, para favorecer a transferência de conhecimentos do domínio da leitura-compreensão para o domínio da escrita-produção, as crianças eram convidadas a escrever histórias, primeiro sob a orientação do professor e, mais tarde, sozinhas. Em seguida, essas histórias eram analisadas e discutidas do ponto de vista da estrutura da narrativa.

Por seu lado, o grupo controlo dedicou-se a actividades de discussão guiada pelo professor, perguntas de carácter indutivo e actividades relacionadas com a apreciação literária de histórias. Trabalhou ainda com textos dramáticos e poéticos. Para as actividades relacionadas com a produção escrita, foi pedido a estas crianças que produzissem textos dramáticos e poéticos.

Os investigadores analisaram os resultados de pré-testes e pós-testes constituídos pelas seguintes provas: evocação escrita de uma narrativa que as crianças não conheciam; perguntas relativas à compreensão de uma narrativa que as crianças também não conheciam (os autores chamam-lhes "wh-probes": who? what? which? when? whom? whose?); produção criativa de uma narrativa escrita a partir de uma primeira frase fornecida pelos experimentadores. Nos pós-testes, havia ainda um elemento suplementar a ter em conta, que era a evocação escrita de uma narrativa, que se tornara familiar aos alunos por a terem estudado numa sessão do treino que teve lugar imediatamente antes da realização dessa prova. Dois meses

depois do fim do treino, foram passados aos sujeitos da experiência dois pós-testes incluindo: a evocação escrita de uma narrativa que os alunos não conheciam e a produção criativa de uma narrativa escrita a partir de uma frase dada (um "starter").

Nos testes, foram utilizadas histórias adaptadas de modo a apresentarem todas a mesma estrutura narrativa.

Para as provas de inferência realizadas a partir de textos narrativos, foram construídos argumentos das duas histórias que lhes serviram de base, bem como perguntas de vários tipos relacionadas com as categorias narrativas presentes nessas histórias: perguntas em que os elementos da questão e os elementos da resposta se encontravam na mesma passagem do texto; perguntas em que os elementos da questão pertenciam a uma frase do texto e os elementos da resposta se encontravam noutra, o que obrigava a criança a proceder à integração da informação textual; ainda perguntas baseadas em passagens da história, mas que exigiam o recurso a conhecimentos previamente adquiridos e conservados na memória, para encontrar a resposta adequada, dado que esta não era dada no texto.

Esta investigação empírica conduziu a algumas conclusões interessantes.

Demonstrou que o facto de desenvolver a sensibilidade das crianças às "gramáticas da narrativa", através da explicitação dos elementos que constituem a estrutura da narrativa e da utilização dessas "gramáticas" como grelha de composição, lhes deu uma espécie de controlo metacognitivo, que se podia aplicar tanto na compreensão como na produção escrita.

Demonstrou-se também que há uma interacção efectiva entre as estratégias que presidem à compreensão (estratégias que dizem respeito ao conhecimento da estrutura do texto) e os conhecimentos que é necessário

utilizar (que dizem respeito ao tema do texto); isto é, a estrutura da narrativa serve, ao mesmo tempo, como estrutura de acolhimento que favorece a compreensão do conteúdo explícito do texto e como auxiliar para a elaboração de construções mentais relativas às relações implícitas no texto, operação para a qual os conhecimentos prévios são muito importantes.

Este estudo demonstrou ainda que os conhecimentos metacognitivos relativos à estrutura da narrativa podem melhorar a capacidade de que as crianças dispõem para pôr em acção os seus conhecimentos prévios sobre o tema do discurso. Assim (GORDON & BRAUN:1985):

(...) Story schemata apparently enabled the experimental group to more easily fit what they were reading into a framework of whatever background knowledge they already had, a strategy previously observed by Anderson (1977) and Brown et al. (1977). The present data appear to support the theoretical assumptions that equipping children with awareness of and control over metacognitive strategies in reading enhances both constructive and abstractive processing of narrative discourse. (p.64)

O estudo experimental levado a cabo por Gordon e Braun demonstrou igualmente que é possível transferir conhecimentos sobre a estrutura da narrativa adquiridos a partir de narrativas conhecidas para outras narrativas com as quais a criança não estava familiarizada.

Esta conclusão levou à reflexão sobre um aspecto importante deste tipo de investigação: a possibilidade de fazer a transferência dos conhecimentos e capacidades adquiridos no domínio da leitura e da compreensão para o domínio da escrita e da produção. Tal como outros investigadores, Gordon e Braun concluem que não só a estrutura canónica da narrativa pode ser transferida de um material para outro em tarefas de compreensão, como também pode ser transferida de tarefas de leitura (ligadas à compreensão) para tarefas de escrita (ligadas à produção), dado que a leitura e a escrita

são processos intimamente relacionados, que envolvem mecanismos linguísticos semelhantes (cf. GORDON & BRAUN:1985, p.65).

Ainda a propósito desta investigação, os autores interrogam-se sobre se o conhecimento e a utilização da estrutura da narrativa estudada são conscientes ou não. Nesta discussão, invocam o testemunho científico de outros autores (GORDON & BRAUN:1985):

(...) While one might use the same argument as Bereiter and Scardamalia (1982), it is still speculative. According to Bereiter and his colleagues, children's knowledge of discourse elements varies with different genres. They state that while there is accumulated evidence (...) that children have a well-developed schema of what constitutes a story from frequent exposures to narratives (TV, reading, conversation, etc.), in the genre of argument and opinion essays, children have some knowledge of structural elements, but this knowledge does not correspond well with a mature schema. If we acknowledge that children in our study already had a relatively strong narrative schema, and we maintain that through our intervention we succeeded in developing that schema further, the question remains: Was the use of story schema automatic or conscious? (p.65)

No âmbito desta investigação, foi feito um esforço suplementar no sentido de determinar o que havia de automático na utilização da estrutura da narrativa nas diferentes tarefas propostas às crianças no decurso da realização da experiência. Tendo pedido aos sujeitos da sua experiência, após a realização de todas as provas previstas no plano experimental, que declarassem o que tinham aprendido no decurso deste treino, os dois investigadores concluíram, a partir das respostas obtidas, que as crianças em questão não só estavam conscientes da existência desses elementos estruturais (o que não acontecia antes), mas ainda que, além do mais, elas faziam uma utilização consciente desses elementos nas diferentes tarefas que lhes foram propostas.

Contudo, antes de encerrar esta secção do seu artigo, os dois investigadores lembram que, de momento, nada está definitivamente

explicado e que será necessário fazer outras investigações para tornar mais preciso o alcance das suas conclusões.

A partir das conclusões deste seu estudo, Gordon e Braun elaboraram uma lista de propostas didácticas.

Propõem que, na escola, se leve as crianças a tomarem consciência do processo de produção do sentido. Uma das estratégias a empregar nesta tarefa didáctica será, precisamente, o recurso a actividades de natureza metacognitiva: "(...) Awareness of structure inherent in narratives and the importance of consciously using knowledge of structure as an aid in reading comprehension and composition appears to be a type of metacognitive endeavor. (...)" (GORDON & BRAUN:1985, p.66).

Segundo Gordon e Braun, para realizar esta tarefa cognitiva específica, é necessário tornar explícitas as regras que presidem à construção das "gramáticas da narrativa", mostrar às crianças como é possível aplicá-las de modo sistemático, levá-las a aplicá-las efectivamente e ainda mostrar-lhes quanto a aplicação destas regras melhora o seu desempenho. Podemos ainda utilizar outros processos didácticos com as mesmas finalidades: por exemplo, levar as crianças a fazerem perguntas a si próprias antes de começarem a ler ou a escrever, o que as obriga a estabelecerem as suas próprias finalidades para a elaboração destas tarefas e a regularem o seu trabalho por estes objectivos previamente estabelecidos.

Gordon e Braun propõem também um procedimento didáctico destinado a facilitar a transferência de conhecimentos relativos à estrutura da narrativa para a compreensão de textos narrativos e para tarefas de escrita criativa.

Com esta finalidade, os dois investigadores propõem um modelo de instrução baseado nos conhecimentos adquiridos a partir deste estudo experimental e que compreende várias etapas:

- para começar, partir de uma narrativa ideal (isto é, construída segundo todas as regras das "gramáticas da narrativa") para dar aos alunos uma visão global da estrutura da narrativa e introduzir os termos específicos das "gramáticas da narrativa", utilizando também um diagrama da estrutura da narrativa que as crianças preencherão com o conteúdo da narrativa em estudo que corresponde a cada uma das categorias narrativas indicadas;

- passar a um treino da compreensão activa através da definição de finalidades para a leitura da narrativa, por meio de questões previamente levantadas e também de questões que se seguem a essa leitura;

- passar ao reconhecimento, noutras narrativas, das categorias da estrutura da narrativa estudadas anteriormente, utilizando um procedimento indutivo que consiste em levar as crianças a identificarem sucessivamente cada uma das diferentes categorias narrativas em várias narrativas antes de as reconhecerem todas numa só narrativa;

- passar à apresentação de questionários sobre as narrativas estudadas na aula, a fim de testar a compreensão dos pormenores;

- depois, apresentar às crianças várias narrativas, cada vez mais afastadas da estrutura ideal, para que elas compreendam que não é obrigatório respeitá-la integralmente de cada vez que se produz uma narrativa;

- levar os alunos a realizarem vários exercícios, propondo-lhes narrativas incompletas, em que falta elaborar o conteúdo de categorias narrativas que foram deliberadamente suprimidas;

- estimular a interacção individual dos alunos com a narrativa, levando-os a fazer perguntas antes da leitura, cujas respostas serão fornecidas por esta;

- propôr exercícios que permitam a transferência dos conhecimentos adquiridos sobre a estrutura da narrativa do domínio da compreensão para o da produção escrita, através da elaboração de narrativas curtas mas bem estruturadas, trabalho esse que será feito com a ajuda do professor;

- passar a exercícios no mesmo género dos anteriores, mas concedendo mais autonomia aos alunos;

- fazer com os alunos a análise das narrativas que eles próprios produziram, os que os levará não só a criticarem a sua estrutura, mas também a fazerem a revisão de certas partes do texto de acordo com a noção de estrutura da narrativa previamente adquirida;

- propôr aos alunos exercícios de produção individual e de análise crítica das narrativas produzidas feitos em pequenos grupos (por exemplo, pares de alunos).

Seguem-se conselhos destinados aos professores e relativos à preparação do material a utilizar no decurso deste treino didáctico e às precauções a tomar para que o seu desenvolvimento se processe de forma correcta.

Os autores fecham o seu artigo com um comentário que resume o seu alcance didáctico e que importa sublinhar no âmbito desta tese (GORDON & BRAUN:1985):

In summary, it would appear from the research that direct instruction in the structure of narrative text has significant impact on the teaching of reading comprehension, writing, and the integration of these two components. Therefore, research-based recommendations for improving reading comprehension and writing can be outlined for classroom use. The teaching technique enhances and facilitates transfer of learnings to comprehension of new and unfamiliar selections through

the use of inductive teaching approach, macrocloze activities, and self-questioning strategies. The technique also provides for the use of story schema as a scaffolding for generating and editing group and individual stories with and without teacher guidance. (p.71-72)

Vemos, portanto, até que ponto há preocupações didáticas associadas a este estudo empírico e também até que ponto ele é importante para outros estudos que sejam eles próprios de natureza simultaneamente experimental e didáctica.

Gordon e Braun não são, logicamente, os únicos investigadores a interessarem-se pelas consequências didáticas do estudo da estrutura da narrativa, nomeadamente estudos relativos à superestrutura da narrativa.

Outros investigadores americanos publicaram também relatórios de estudos empíricos que tratam do mesmo tema.

Jill Fitzgerald e Alan Teasley publicaram um texto (FITZGERALD & TEASLEY:1986), em que começam por discutir a importância do conhecimento da estrutura dos textos em geral e da narrativa em particular para as actividades de compreensão e de produção e por reflectir sobre a forma como se adquire esta estrutura da narrativa que eles assimilam também às propostas das "gramáticas da narrativa". Não vamos aqui entrar em pormenores, dado que já falámos desta questão a propósito de outros estudos e que as reflexões destes autores vão no mesmo sentido.

Tendo concluído que o trabalho sobre a estrutura da narrativa apresenta um interesse inegável, estes investigadores indicam como objectivo específico da sua investigação a determinação do impacto deste trabalho sobre aspectos particulares da produção de narrativas (a coerência, a criatividade e a utilização de ligações de natureza temporal e causal), pondo como hipótese a ideia de que a melhoria dos conhecimentos dos

sujeitos do seu estudo (crianças) relativamente a estes pontos contribuiria para a melhoria do seu desempenho em composição escrita.

Nesta investigação, estes autores partiram de certos princípios que eles explicitam cuidadosamente:

- a organização da narrativa é considerada como um parâmetro de avaliação da qualidade da composição escrita;
- a estrutura da narrativa condiciona, de certo modo, a sua coerência;
- o conhecimento da estrutura da narrativa implica o conhecimento das especificações relativas às ligações de natureza temporal e causal que podem existir entre as diferentes categorias que a compõem.

Tudo isto equivale a dizer que o aprofundamento dos conhecimentos das crianças sobre a estrutura da narrativa deverá levá-las a produzirem composições escritas de melhor qualidade, mais coerentes e melhor organizadas no que diz respeito às ligações de natureza temporal e causal.

Ao mesmo tempo, estes investigadores interrogam-se sobre os efeitos que este aprofundamento de conhecimentos pode ter sobre a criatividade na produção escrita: trata-se de determinar se haverá uma melhoria ou uma inibição desta.

A metodologia adoptada nesta investigação é a seguir descrita.

Para começar, foram apuradas 19 crianças (com idades compreendidas entre 9 e 10 anos), cujos conhecimentos deficientes sobre a estrutura da narrativa, haviam sido determinados a partir de tarefas de reconto oral e de evocação de histórias baralhadas.

Depois de uma tarefa suplementar, que consistiu em escrever duas histórias, estas crianças foram divididas por dois grupos: um grupo experimental e um grupo controlo. O grupo experimental recebeu instrução relativamente à estrutura da narrativa, enquanto que o grupo controlo foi

treinado na utilização do dicionário e, de forma mais restrita, no estudo de palavras.

Para ambos os grupos, o treino foi dividido em duas fases, com a finalidade de verificar que mudanças ocorriam após uma primeira fase de treino - curta e intensiva - e também para determinar se os efeitos eventuais detectados inicialmente se mantinham ou aumentavam após a segunda fase de treino - longa e intermitente. No fim de cada uma destas fases de treino, os sujeitos da experiência foram convidados a escrever duas histórias.

Os dados analisados pelos investigadores correspondiam aos resultados obtidos pelos alunos em questão nas duas provas de recrutamento para a realização da experiência, na prova prévia de produção escrita de duas histórias e nas provas idênticas que se seguiram a cada fase de treino.

A discussão dos resultados desta investigação conduziu a algumas conclusões importantes.

Para começar, verificou-se que o treino relativo à estrutura da narrativa influenciou de forma positiva a organização das composições escritas das crianças e contribuiu amplamente para a melhoria da sua qualidade global.

Foram também obtidos resultados específicos no que diz respeito à coerência das composições (FITZGERALD & TEASLEY:1986):

(...) On the whole, the two treatments did not differentially affect coherence in the compositions. Rather, both dictionary-word study and narrative-structure instruction resulted in a decrease from interim to final testing in the number of ambiguous ties per 100 words children used and in a slight increase from pretreatment testing to interim and final testing on the coherence rating. (...) (p.430)

Não foram observadas modificações no que dizia respeito à criatividade posta em acção na produção das narrativas.

Os dois investigadores preocuparam-se também em encontrar razões plausíveis para algumas observações feitas. Sublinham de forma muito particular o facto de o treino relativo à estrutura da narrativa não só melhorar este tipo de conhecimentos, mas contribuir também para uma melhoria da qualidade global das composições produzidas. Sobre esta questão, eles escrevem: "(...) Helping children to acquire knowledge about story structure seems more significant if the instruction also has an impact in quality. (...) Furthermore, it would seem to be difficult to affect quality through instruction in only one of many features contributing to quality." (FITZGERALD & TEASLEY:1986, p.430).

Discutem também o facto de não ter sido observado qualquer efeito especial deste treino no que se refere à coerência. Na sua opinião, este fenómeno deve-se à falta de afinamento nas medidas da coerência utilizadas neste estudo. Não se esquecem de mencionar que outras medições feitas no decurso deste mesmo estudo confirmam esta justificação.

Quanto à ligeira melhoria da coerência das composições observada para os dois grupos (experimental e controlo), ela foi muito simplesmente atribuída à prática da escrita inevitavelmente associada a este tipo de investigação experimental.

Os dois investigadores discutem ainda a falta de efeitos no que diz respeito à utilização de ligações de natureza temporal e causal a nível da frase, atribuindo este fenómeno ao facto de o treino recebido pelos alunos no que diz respeito a este aspecto específico se situar ao nível da macroestrutura do texto: seria necessário fazer também um estudo da

importância desses elementos no nível microestrutural ¹. E fazem ainda algumas observações otimistas sobre o facto de não terem observado efeitos particulares da instrução relativa à estrutura da narrativa sobre a criatividade: "(...) At least concerns about formulaic application of the story structure appear unwarranted because judgements of creativity in the children's writing were not diminished as a result of the special instruction." (FITZGERALD & TEASLEY:1986, p.430).

Encaram também de forma optimista o facto de os efeitos obtidos (tanto no que diz respeito à organização dos textos produzidos como no que se refere à sua qualidade) se terem revelado a partir das primeiras fases do procedimento experimental aplicado no decurso desta investigação empírica e se terem mantido ao longo de todo o processo experimental.

Contudo, é preciso não esquecer que as diferenças de resultados entre os dois grupos observados (experimental e controlo) não aumentaram ao longo de todo o processo (FITZGERALD & TEASLEY:1986):

(...) From a practical viewpoint, it is encouraging to find that such effects can be secured in a relatively short period of time. It is possible that a different focus for Phase 2 instruction, such as instruction on how to vary, enrich, or modify the narrative structure, might have increased the magnitude of differences between groups. (p.430)

Os autores terminam a sua reflexão por uma análise dos aspectos negativos do seu trabalho. Assim, chamam a atenção do leitor para o facto de terem sido utilizados vários métodos de instrução e de eles não terem tido o cuidado de medir as eventuais consequências de cada um deles, pois eles mediram apenas os efeitos globais do procedimento experimental

¹ Não esqueçamos que há autores que consideram o *schéma* do texto como uma macroestrutura de nível superior, não fazendo a distinção que Kintsch e Van Dijk fazem entre "macroestrutura" e "superestrutura".

adoptado. Também notam que certos aspectos foram completamente esquecidos no decurso desta experiência: por exemplo, deviam ter pensado em ensinar aos alunos processos para acederem mais rapidamente aos conhecimentos sobre a estrutura da narrativa adquiridos no decurso da experiência, quer para os evocar, quer para os desenvolver.

Criticam ainda algumas das opções metodológicas que assumiram e que podem ter afectado os resultados, sublinhando, de forma muito particular, que o número de sujeitos da experiência era muito reduzido, o que pode ter diminuído o alcance dos efeitos estatísticos.

Todas estas observações desembocam numa conclusão global sobre o alcance deste estudo: "In summary, the findings of the present study suggest that direct instruction in narrative structure helps children organize compositions better. Such instruction also appears to benefit quality particularly." (FITZGERALD & TEASLEY:1986, p.431).

A análise desta investigação e das suas conclusões é retomada, de forma mais sintética, num outro artigo (FITZGERALD, SPIEGEL & TEASLEY:1987).

De facto, a partir desta investigação, propõe-se um modelo de instrução em duas fases.

A primeira, muito curta e intensiva, destina-se a levar as crianças a construírem uma imagem mental da estrutura da narrativa e compõe-se de um conjunto de sessões no decurso das quais o professor deve apresentar sucessivamente aos seus alunos as diferentes categorias que compõem a estrutura da narrativa e analisá-las com eles a partir de narrativas "bem construídas", pedindo-lhes, em seguida, para construírem réplicas da categoria em estudo.

A segunda, dita "fase de instrução intermitente", destina-se a reforçar os conhecimentos previamente adquiridos sobre as partes da narrativa e as ligações que existem entre elas e também a desenvolver a consciência do facto de estes conhecimentos poderem facilitar a leitura, a evocação e a produção de narrativas e compõe-se tipicamente:

- de uma etapa de revisão dos conhecimentos adquiridos;
- de uma etapa de aplicação desses conhecimentos;
- de uma etapa de elaboração do balanço das aquisições feitas.

Este modelo de instrução compreende várias actividades, sendo todas elas supostamente interessantes para as crianças e facilmente realizáveis na aula.

Faz-se referência a uma actividade de "produção cumulativa" de narrativas, que consiste em levar uma criança a escrever uma parte de uma narrativa e a passá-la a uma outra, que escreverá uma segunda parte desta e assim por diante até que a narrativa esteja completa: "(...) This activity is similar to common 'finish the story' activities, except that with the procedures described below, the texts turn out to be better formed because the story parts successfully guide the story production." (FITZGERALD et al.:1987, p.258).

Propõem-se também às crianças trabalhos individuais a realizar a partir de um diagrama da estrutura da narrativa, em que o professor já registou o conteúdo da primeira parte da narrativa (o quadro) e em que elas podem, em seguida, registar o conteúdo das outras categorias, que será depois discutido na aula.

O professor pode também fazer aos seus alunos perguntas relativas à sua experiência linguística e que ponham em jogo o seu conhecimento da organização global da narrativa, a fim de os levar a construir uma narrativa

de que ele forneceu um primeiro elemento: "One variation on the activity for older children is to provide lists of possible answers to each question, with the lists placed left to right on the chalkboard. Then children can build, either in groups or individually, their own story lines by selecting items from each list in order." (FITZGERALD et al.:1987, p.259).

Faz-se ainda referência a actividades de expansão de narrativas, destinadas a levar as crianças a produzirem narrativas mais elaboradas e mais ricas a partir de narrativas simples, mas construídas segundo todas as regras da estrutura da narrativa estudada na aula. Este trabalho poderá ser feito, no início, com a colaboração de toda a turma, em seguida em pequenos grupos (pares, por exemplo) e, finalmente, de modo individual, à medida que os conhecimentos dos alunos se consolidam.

Finalmente, para terminar, propõe-se um tipo de exercício que consiste em apagar categorias narrativas em histórias e pedir aos alunos que encontrem o conteúdo adequado para a parte que foi apagada. Cada grupo de alunos trabalhará com uma categoria diferente e, no fim do exercício, os diferentes grupos reunirão o produto do seu trabalho e analisá-lo-ão com o seu professor para ver se isso constitui uma narrativa completa.

Note-se que o procedimento didáctico e as actividades propostas por Jill Fitzgerald e a sua equipa se assemelham bastante aos que Gordon e Braun apresentaram no final do seu artigo.

O objectivo global deste procedimento didáctico e das actividades nele incluídas é exposto nesta passagem do início do artigo de Fitzgerald e colegas (FITZGERALD et al.:1987):

Probably the most common form of writing practice in American elementary schools is writing stories. And yet children often get little actual *instruction* in writing stories, instead simply receiving further opportunities to *practice* writing. We describe below an interesting and

fairly simple instructional approach that can improve the quality and organization of fourth grader's written stories. (...) (p.259)

Para completar este panorama das eventuais utilizações didácticas dos estudos sobre a superestrutura da narrativa, faremos referência a um outro artigo de Eric Espéret (ESPERET:1988-b).

O autor situa-se no seguimento dos estudos de que tratámos acima:

Several previous studies have investigated the possibility to improve story writing in children with the help of direct training in narrative structure (e.g. Fitzgerald and Teasley, 1986; Gordon and Braun, 1985). Some evidence of such a training effectiveness has been obtained by comparing how well both experimental group (with explicit instruction in narrative structure) and control group (with substitute non-narrative tasks) subsequently performed in writing stories. The main goal of the present work is to reexamine this issue, with a special attention paid to the matching procedure between experimental and control groups, and to the specific structural levels upon which effects of training could be put in evidence. (p.34)

Portanto, o objectivo específico desta investigação consiste em testar duas hipóteses de base:

- deve ser possível melhorar a coerência e a qualidade estrutural das narrativas escritas produzidas por crianças através de sessões de instrução sobre a estrutura da narrativa (superestrutura);

- dado que o nível superestrutural se sobrepõe aos dois outros níveis definidos por Kintsch e Van Dijk (macroestrutura e microestrutura), deve igualmente ser possível que qualquer melhoria relativa ao nível superestrutural se reflecta no nível microestrutural, mesmo se este não for atingido no decurso da instrução.

Este investigador utilizou também dois grupos (experimental e controlo) constituídos por 20 crianças (de idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, de acordo com o nível de escolaridade indicado). Essas crianças foram emparelhadas em função de determinadas características: idade,

sexo, estatuto sócio-económico dos pais, resultados obtidos em testes sobre a compreensão e a produção de narrativas, nível das suas capacidades de leitura e de escrita avaliadas pelos respectivos professores.

Numa primeira fase da experiência, essas crianças foram levadas a executar cinco tarefas no decurso de duas semanas de trabalho: escrever uma história, sendo-lhes fornecida a sua primeira frase; completar uma história, na qual se tinha suprimido uma parte correspondente a uma categoria narrativa; reordenar histórias cujas categorias narrativas foram baralhadas; completar frases obedecendo a restrições quanto ao número de palavras a utilizar; finalmente, usar diferentes conectores fornecidos (de valor local, portanto microestrutural, ou macroestrutural), para preencher espaços em branco em frases ou histórias curtas. As histórias utilizadas tinham todas a mesma estrutura narrativa. Estas tarefas constituíram o pré-teste.

Numa segunda fase, que durou oito semanas, as crianças do grupo experimental participaram em sessões de treino especiais que decorriam da seguinte forma: no decurso de cada sessão, duas crianças ausentavam-se da sala de aula e iam para uma sala de trabalho, onde lhes eram apresentadas tarefas instrutivas que implicavam quer a aquisição, quer o uso de estruturas narrativas e que, portanto, se relacionavam directamente com o nível superestrutural da narrativa. O experimentador ia corrigindo com elas os erros detectados. Paralelamente, as crianças do grupo controlo realizaram tarefas relacionadas com o estudo de palavras e jogos comunicativos.

Numa terceira fase, todas as crianças repetiram as cinco tarefas realizadas inicialmente, durante a primeira fase. Estas tarefas constituíram o pós-teste.

Os resultados obtidos permitiram chegar a conclusões interessantes.

Os resultados do grupo experimental, em geral, melhoraram com a passagem do pré-teste ao pós-teste, o que demonstra que o treino ligado à superestrutura da narrativa afecta, ao mesmo tempo, os dois outros níveis (macroestrutura e microestrutura).

Contudo, o investigador também observou uma melhoria dos resultados do grupo controlo, se bem que a sua extensão e o seu grau de significância fossem menos evidentes do que os registados para o grupo experimental: "(...) This result could come from a general 'schooling' effect (it does evidently exist!) that could be also accountable for a part of increases in training group. Thus such an interpretation still remains insufficient or incomplete." (ESPERET:1988-b, p.40).

Uma análise mais detalhada das diferenças entre os dois grupos revelou que, entre o pré-teste e o pós-teste, os resultados dos dois grupos melhoram no que se refere às tarefas que implicam uma real produção de texto (completar e produzir narrativas) e para os três níveis considerados, mas que esta evolução não se verifica para as outras tarefas de natureza mais analítica, metatextual (reordenar as partes de uma narrativa que foram previamente baralhadas, completar frases em narrativas respeitando restrições relativas ao número total de palavras a utilizar e, finalmente, preencher espaços em frases ou em narrativas curtas utilizando conectores fornecidos pelo experimentador).

Sobre esta questão, Espéret escreve (ESPERET:1988-b):

It could probably have been that the number or the nature of training sessions were not sufficient enough, or relevant enough, to lead the children to reach conscious monitoring of storytelling (metacognitive monitoring), and could have let them at just an improved cognitive monitoring level. (p.40)

As conclusões deste investigador parecem perfeitamente de acordo com as dos outros a que já fizemos referência antes.

A análise deste trabalho de Espéret constitui uma espécie de transição entre este ponto deste capítulo, consagrado à reflexão sobre as consequências didáticas dos estudos sobre a superestrutura da narrativa, e o próximo ponto, em que nos ocuparemos antes da análise das consequências didáticas dos estudos sobre a macroestrutura da narrativa.

2.3.2. Estudos ligados à macroestrutura da narrativa

Antes de passar à análise dos contributos didáticos dos estudos consagrados à macroestrutura da narrativa, seria interessante estudar o modo como a Psicologia Cognitiva encara a problemática do resumo, intimamente ligada ao estudo da macroestrutura da narrativa e que será extremamente importante na parte experimental desta tese. Com efeito, a realização de resumos tem sido encarada por muitos autores como uma manifestação da capacidade que os sujeitos possuem de determinar a macroestrutura de um texto e foi essa a estratégia que escolhemos para levar os sujeitos da nossa experiência a trabalharem a macroestrutura da banda desenhada (grupo experimental) e do texto narrativo convencional (grupo controlo).

Uma vez mais, vamos recorrer a um artigo de Michel Fayol (FAYOL:1992-b) para fazer o balanço das investigações consagradas à actividade de resumo.

Fayol começa por proporcionar ao leitor uma definição de "resumo" tão precisa quanto possível. Segundo ele:

Le résumé est un cas particulier de paraphrase sélective. Il consiste en fonction d'un objectif (cf. Coirier et Passerault, 1988):

1) à extraire d'un texte les informations essentielles (ou jugées essentielles) et les relations qu'elles entretiennent, cela en fonction de contraintes de taille plus ou moins fortes (cf. Ehrlich, 1989),

2) à (re)-formuler ces informations de manière à aboutir à un nouveau texte cohérent et cohésif. (p.105)

Em seguida, o autor ocupa-se da análise da perspectiva que os psicólogos de inspiração cognitivista podem ter do resumo e da actividade de resumir.

Na sua opinião, no que diz respeito a esta questão, há duas direcções de investigação possíveis, no quadro da Psicologia Cognitiva:

- para alguns investigadores, trata-se de elaborar uma concepção global da actividade de resumo;

- para outros, trata-se antes de tentar decompôr a actividade de resumir em componentes, cujo estudo parece mais fácil de fazer do que o estudo da actividade considerada na sua globalidade.

A primeira direcção de investigação é a que foi seguida por Kintsch e Van Dijk (cf. Capítulo III: "Tratamento cognitivo da narrativa").

Fayol, neste seu artigo, atribui a esta concepção da actividade de resumir algumas características importantes, apresentando-a como tendo atingido muito cedo a versão definitiva: mais precisamente, em 1975. Apresenta-a ainda como tendo sido objecto de várias reformulações, que, no entanto, não atingiram a sua essência. Apresenta-a ainda como tendo conduzido a um modelo bem definido da compreensão de textos, que faz depender a elaboração da macroestrutura de qualquer texto da intervenção das macro-regras (FAYOL:1992-b):

(...) En somme, cette macrostructure, qualifiée par Kintsch et van Dijk (1975) d' 'interprétation inductive', ne retient que les informations importantes et leurs relations. Elle nécessite toutefois, pour être

réalisée, un guidage par un 'schéma' déterminant la pertinence des informations recueillies et établissant des attentes. Elle constitue donc une sorte de résumé conceptuel du texte (ici assimilé à la macrostructure). Dans cette perspective, le résumé apparaît comme le produit automatique de l'activité de compréhension. (...) Seule, donc, la compréhension pose problème. Si elle est assurée, le résumé s'ensuit sans difficulté (...) (p.107)

Esta análise da concepção de Kintsch e Van Dijk leva Fayol, neste artigo, a considerar que o seu alcance pode ser definido pela expressão: "Compreender é resumir".

Fayol apresenta também uma síntese dos argumentos empíricos que vieram apoiar a concepção teórica de Kintsch e Van Dijk.

Refere-se a experiências destinadas ao estudo dos tempos de leitura, que revelaram que as informações mais importantes são tratadas de forma diferente das outras, estando as mudanças observadas relacionadas com a velocidade de leitura (retardamento) e o esforço cognitivo desenvolvido (superior). Fayol considera que estas conclusões constituem boas razões para crer que a elaboração da macroestrutura se faz em tempo real, isto é, no decurso da leitura. Contudo, lembra que isto só acontece quando o leitor dispõe de conhecimentos prévios suficientemente elaborados sobre o domínio a que o texto se refere, o que denuncia algumas limitações desta concepção teórica.

Fayol refere-se também a experiências destinadas ao estudo da evocação, que revelaram que os segmentos mais longamente tratados (portanto, os mais importantes) são também os melhor evocados; também que as evocações de narrativas se organizam segundo os mesmos padrões, independentemente da idade dos indivíduos (a partir dos 7 ou 8 anos) e do seu nível cultural; que, à medida que o período que medeia entre a apresentação do texto e a sua evocação se alonga, esta última se torna mais esquemática até não corresponder a mais do que uma espécie de resumo

automático. Disto, Fayol deduz o seguinte: "(...) Tout semble, là encore, se passer comme si la macrostructure était, au moins pour ce qui concerne les textes narratifs, extraite systématiquement et automatiquement. Elle guiderait la récupération des informations lors du rappel (...)" (FAYOL:1992-b, p.108).

Finalmente, faz referência aos resultados de estudos que implicam provas de "associação" ("amorçage"), que levam à verificação do facto de as palavras que pertencem ao enunciado temático do texto estarem mais fortemente ligadas entre si (portanto, serem mais facilmente recuperadas por associação a partir de uma que tenha sido dada) do que outras que pertençam aos outros enunciados. Além disso, estes estudos revelaram que isto é válido tanto para as relações explicitamente apresentadas no texto em questão como para as implícitas. Mais um argumento que vem apoiar a ideia da elaboração sistemática e quase automática da macroestrutura do texto ao longo da compreensão!

Em suma, segundo o balanço feito por Fayol (FAYOL:1992-b):

(...) des arguments empiriques relativement diversifiés tendent à montrer que, conformément aux thèses de Kintsch *et al.*, l'extraction de la macrostructure d'un texte s'effectue systématiquement et sans effort particulier. Il suffit pour cela que les sujets comprennent le texte. Ils n'auraient nul besoin d'effectuer sciemment une tâche de résumé, voire même de disposer d'une formulation explicite de l'énoncé thématique isolant l'idée principale développée par le passage. (...) (p.108)

O que não significa que a concepção de Kintsch e Van Dijk não seja passível de críticas. Tal como qualquer outra teoria, esta apresenta também pontos fracos, revelados pelas experiências realizadas para a testar:

- antes de mais, Fayol lembra que é necessário moderar um pouco o optimismo das observações feitas sobre a correlação muito forte entre as capacidades de compreensão, evocação e resumo, dado que vários estudos

revelaram que se pode compreender bastante bem um texto e não se ser capaz de o evocar facilmente ou não se conseguir fazer um resumo dele;

- é preciso também moderar o optimismo das observações feitas sobre a correlação entre o nível de importância das informações contidas num texto e a sua inserção numa evocação ou num resumo, porque os métodos actualmente utilizados na investigação experimental para avaliar a importância relativa destas informações (geralmente, recurso a "juízes") não são dotados de grande fiabilidade;

- finalmente, Fayol lembra que se verificou também que certas características das informações contidas num texto podiam por si mesmas contribuir para a sua retenção ou então para o seu afastamento; por exemplo, investigações realizadas demonstraram que os indivíduos têm tendência para sobrevalorizar informações com forte intensidade afectiva.

Estas constatações permitiram a Fayol dirigir algumas críticas à teoria de Kintsch e Van Dijk (FAYOL:1992-b):

En résumé, la conception développée par Kintsch et van Dijk (1975, 1978) est en mesure de rendre compte de nombreux faits relatifs à l'élaboration non volontairement contrôlée de résumés. Elle convient particulièrement bien aux textes à orientation narrative ou aux textes descriptifs (expositifs) pour lesquels les lecteurs (ou auditeurs) disposent de connaissances préalables du domaine. En revanche, elle achoppe nettement sur deux difficultés: d'une part, lorsque les sujets ont à aborder des textes traitant de thèmes qu'ils connaissent mal; d'autre part, lorsque le texte lui-même comporte des éléments ayant des caractéristiques propres les rendant saillants. Dans ce dernier cas, on relève un affaiblissement général, plus ou moins accusé, des rapports entre compréhension, jugements d'importance, rappel et résumé. (p.109-110)

A partir daí, Fayol interessa-se mais pela segunda concepção teórica antes referida, que prefere decompôr a actividade de resumir nos seus elementos para a estudar do que considerá-la na sua globalidade.

Segundo Fayol, todos os estudos que se podem integrar nesta segunda tendência podem ser agrupados em torno de dois temas.

Assim, de um lado, temos os estudos consagrados ao estudo dos conhecimentos metalinguísticos associados à actividade de resumir, isto é, a um certo número de características do resumo, que são simultaneamente muito gerais e fundamentais para a sua elaboração.

Uma destas características é a possibilidade de se fazer uma paráfrase, que põe em jogo o problema de decidir se se pode efectivamente dizer a mesma coisa por outras palavras, um problema que não preocupa ninguém na vida quotidiana, mas que se torna mais evidente quando se trata de realizar uma actividade de resumo em condições mais formais (por exemplo, em contexto escolar). Experiências realizadas demonstraram que é só a partir dos 8 ou 9 anos que as crianças admitem esta possibilidade que é essencial para que a actividade de resumo possa realizar-se, ao mesmo tempo que começam a mostrar-se capazes de se aperceber da importância intra-textual das informações.

Uma outra das características diz respeito às relações entre o texto que representa o resumo e o texto inicial: geralmente, o resumo deve ser mais curto que este. Mas isso não corresponde forçosamente à realidade dos factos. Investigações realizadas demonstraram que as crianças entre os 6 e os 10 anos podem efectivamente produzir resumos mais longos que os textos iniciais.

Uma terceira característica diz respeito aos conhecimentos dos indivíduos em relação aos elementos de um texto que devem ser integrados no seu resumo: é necessário que se pense em incluir unicamente as informações importantes. Mas, contrariamente àquilo que se pensa, em geral, isto é difícil de determinar. De facto, as investigações realizadas

permitiram verificar que os conhecimentos de que os indivíduos dispõem melhoram ainda consideravelmente entre os 14 e os 18 anos e que a inserção sistemática das ideias importantes de um texto no seu resumo só se faz depois desta idade.

Fayol conclui disto que (FAYOL:1992-b):

(...) l'étude des connaissances métalinguistiques relatives au résumé reste largement sous-développée par rapport à d'autres secteurs de recherche. Cela semble dû au fait que les questions abordées paraissent extrêmement élémentaires: d'où l'on conclut au caractère trivial des solutions. Pourtant, les (rares) données empiriques disponibles font ressortir l'existence de difficultés, insoupçonnées et relativement durables. Ces difficultés peuvent rejaillir sur la conduite de résumé, notamment (...) lorsque celle-ci requiert un contrôle et une régulation lors de l'utilisation des 'règles de résumé'. (p.112)

Por outro lado, há estudos empíricos que se ocuparam das regras que presidem à elaboração dos resumos.

Fayol começa por citar um estudo de Ann Brown e Jeanne Day (BROWN & DAY:1983) que nós também consultámos. Contudo, retomaremos antes a análise feita por Fayol neste seu artigo que temos estado a analisar.

Estas duas investigadoras compararam os comportamentos e os comentários de sujeitos "peritos" e sujeitos "noviços", de idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos e implicados na realização de uma tarefa de resumo. Ao mesmo tempo, a partir do estudo realizado, definiram as regras que presidem à elaboração de resumos, que se assemelham fortemente às macro-regras de Kintsch e Van Dijk, já referidas num capítulo desta tese (cf. Capítulo III: "Tratamento cognitivo da narrativa").

Temos, assim, uma regra de eliminação/selecção de informações em função da sua importância, que assenta na capacidade de estabelecer uma hierarquia intra-textual das informações, de modo a permitir que se forneça

apenas aquelas que ocupam as posições mais elevadas, e que põe em jogo os resultados das investigações sobre a capacidade de hierarquização das informações contidas num texto de que os indivíduos dispõem. As investigações realizadas sobre este assunto revelam que esta capacidade se manifesta muito cedo (cerca dos 5 anos de idade) para os textos narrativos simples, mas que ela não atinge a sua forma definitiva (aquela que se observa nos adultos) senão depois dos 18 anos, sendo a infância e a adolescência dos indivíduos ocupadas por uma longa e lenta evolução.

Há também uma regra de superordenação/condensação ("superordination/condensation") das informações, que implica a substituição de listas ou de séries (que figuram no texto original) por termos que descrevem categorias superordenadas (presentes no resumo). Apesar da possibilidade de aplicar esta regra se manifestar posteriormente à de aplicar a primeira, ela apresenta a vantagem de poder ser ensinada directamente. Além disso, verificou-se que, a partir do momento em que ela é adquirida, a sua utilização espontânea aumenta rapidamente. O recurso a esta regra é condicionado por dois importantes factores: por um lado, é preciso que o indivíduo disponha de conhecimentos que lhe permitam efectuar agrupamentos de elementos em classes; por outro lado, é preciso também que ele conheça as modalidades de denominação dessas categorias, para não ser obrigado a recorrer a paráfrases mais longas que a expressão contida no texto inicial.

Finalmente, há uma regra de selecção/criação de um enunciado temático, que facilita a elaboração de uma panorâmica do texto e contribui claramente para a melhoria da elaboração de resumos. A identificação e selecção de enunciados temáticos podem ser feitas a partir dos 10 anos e podem também ser objecto de um ensino eficaz e rápido. Estas operações

tornam-se mais difíceis quando o texto (ou o parágrafo em questão) não comporta um enunciado temático ou quando o indivíduo não conhece o domínio de que o texto trata suficientemente bem.²

Em suma (FAYOL:1992-b):

(...) des trois règles procédurales concernant le résumé: l'une semble très tôt établie et très facile à mettre en oeuvre (Cf. la stratégie *copy-delete*); la deuxième (superordination) ne soulève pas non plus de grand problème; la troisième, en revanche, fait apparaître des difficultés parfois insurmontables lorsque les lecteurs sont confrontés à un texte d'un domaine inconnu et dépourvu d'énoncé thématique. Par ailleurs, le recours à l'une quelconque de ces règles présuppose que les sujets admettent le principe de 'paraphrasabilité', principe dont la genèse et la mise en oeuvre sont mal connues. (p.117)

Fayol termina o seu balanço das diferentes investigações realizadas que se ocupam da actividade de resumir com uma lista de observações conclusivas que é importante referir.

Portanto, ele conclui que o resumo assume um carácter automático quando o texto inicial trata de um domínio conhecido, quando é redigido de uma maneira aceitável e também quando a finalidade da actividade é explícita.

Inversamente, a actividade de resumo torna-se controlada quando o leitor dispõe apenas de conhecimentos fracos e/ou mal organizados sobre o domínio tratado pelo texto ou quando este está redigido de forma discutível ou ainda quando a finalidade da actividade é implícita ou vaga.

² Brown e Day (BROWN & DAY:1983) estabelecem relações tão precisas quanto possível entre as suas regras de elaboração de resumos e as macro-regras de Kintsch e Van Dijk. Assim, a regra de eliminação/selecção pode ser aproximada da macro-regra de Kintsch e Van Dijk dita "supressão", a regra de superordenação/condensação das macro-regras ditas "generalização" e "integração" e a regra de selecção/criação de um enunciado temático da macro-regra dita "construção", sobretudo no que se refere ao aspecto de criação de um enunciado temático.

Como é evidente, estamos aqui em presença de dois extremos que representam concepções teóricas. O que se passa na realidade está, geralmente, a meio caminho entre estes dois extremos (FAYOL:1992-b):

(...) D'une part, les connaissances préalables permettent l'élaboration d'un modèle mental qui fournit un instrument de contrôle sémantique permettant d'évaluer la pertinence du résumé. D'autre part, les connaissances relatives aux organisations textuelles (...) et aux marques de surface (...) facilitent la sélection de toutes et rien que les informations importantes et la saisie de leur articulation. Il reste que, dans de telles conditions, même si un certain nombre d'opérations s'effectuent quasi-automatiquement, un contrôle sémantique et linguistique vigilant et coûteux doit être exercé par le sujet. L'objet de ce contrôle est essentiellement (...) d'inhiber l'activation de certaines informations que leurs caractéristiques propres (imageabilité; résonance affective, etc.) rendent saillantes. En effet, ne doivent rester activées que les informations contribuant à la vision intégratrice associée au résumé. (p.117)

O controlo semântico e linguístico de que se trata acima só pode ser exercido quando se verificam três condições:

- o conhecimento das características principais do resumo e das regras que presidem à sua elaboração;
- o conhecimento das condições de aplicação destas regras;
- a não-saturação dos recursos cognitivos pela selecção e utilização das regras, o que permite o recurso ao auto-controlo e à auto-regulação para avaliar a realização do resumo e corrigir eventuais lacunas ou erros.

Esta concepção teórica permite também explicar duas grandes categorias de fenómenos frequentemente observados.

Por um lado, ela explica as dificuldades sentidas pelas crianças com menos de 10 anos quando se trata de fazer um resumo, que resultam:

- do facto de elas dispõem de conhecimentos conceptuais menos numerosos e menos organizados que os adultos (salvo raras excepções);

- do facto de os seus conhecimentos relativos às estruturas textuais e às marcas linguísticas pertinentes para detectar o grau de importância das informações contidas no texto serem também limitados;

- do facto de, geralmente, elas não conhecerem as regras que presidem à elaboração de resumos e de o custo cognitivo da sua aplicação ser demasiado elevado para elas, o que torna muito difícil a gestão completa de uma actividade de resumo.

O que se pode efectivamente exigir-lhes, nessa idade, é que elas façam uma gestão parcial da actividade de resumo, limitada à aplicação de certas regras a certos tipos de textos.

Esta concepção teórica permite também explicar a eficácia e a rapidez com que se pode transferir as regras adquiridas por instrução directa para a elaboração de resumos associada a técnicas de auto-avaliação e a técnicas de auto-regulação. Neste contexto, a única regra que parece levantar problemas, mesmo para os "peritos", é a regra de criação de um enunciado temático.

Sobre esta questão, Fayol (FAYOL:1992-b) acrescenta as seguintes observações:

(...) Cette efficacité est d'autant plus remarquable qu'elle rétro-agit sur la compréhension elle-même en l'améliorant. Tout se passe comme si, initiés aux procédures (i.e. les règles) permettant l'élaboration du résumé les sujets novices généralisaient ensuite de manière contrôlée l'utilisation de ces procédures à des tâches de compréhension. Ainsi, le résumé, d'objectif éducatif, pourrait devenir, en retour, outil au service de la compréhension. (p.119)

Estas observações finais de Fayol permitem-nos passar a um outro momento desta reflexão: a análise das consequências didácticas deste tipo de investigação.

Daniel Bain, numa comunicação apresentada no IV Colloque International de Didactique du Français Langue Maternelle e relativa a um trabalho que realizou em colaboração com os membros da Commission "Pédagogie du texte" (BAIN:1990) ³, faz uma análise crítica da actividade de resumo tal como ela é encarada no contexto escolar.

Ele começa por notar que, para ensinar/aprender o que quer que seja, é preciso, antes de mais, ter uma concepção clara do objecto do processo de ensino/aprendizagem, o que não se verifica no caso do resumo. Os professores de Língua Materna propõem-se ensinar os seus alunos a fazer resumos, mas eles próprios não têm uma noção muito precisa do que é um resumo. Para verificar a veracidade desta afirmação, basta fazer uma análise crítica da concepção tradicional de resumo, a qual põe em evidência aspectos deficientes.

Assim, a concepção tradicional de resumo é muito arbitrária, dado que considera que o texto resultante da actividade de resumo (T2) deve ser sempre realizado depois do texto inicial (T1), o que não corresponde forçosamente à realidade. Na vida quotidiana, é fácil encontrarmos exemplos que contrariam esta definição tradicional: por exemplo, o resumo (T2) de uma comunicação precede, geralmente, o texto correspondente (T1).

Depois, esta concepção tradicional considera que o resumo (T2) é sempre uma contracção ou uma redução do texto inicial (T1), o que também não corresponde à verdade dos factos. Já o vimos com Fayol (FAYOL:1992-b), que se referia, nesse caso, aos indivíduos jovens.

Finalmente, essa concepção leva o autor a fazer a si próprio uma pergunta essencial sobre a natureza do resumo: trata-se de definir

³ Daniel Bain assinala, numa nota final, que, se bem que esta comunicação se refira a trabalho realizado em colaboração com a Commission "Pédagogie du texte", composta por vários investigadores e professores, ele é o único responsável pela redacção do presente texto.

diferentes tipos de resumos e as suas características ou restrições? Daniel Bain afirma que não é esse o caso, como veremos em seguida, a partir do seu artigo.

De facto, para remediar todos os problemas levantados pela concepção tradicional de resumo, Daniel Bain propõe uma nova abordagem deste. Refere-se a uma escolha alternativa entre uma abordagem tipológica e uma abordagem discursiva.

A abordagem tipológica propõe-se resolver os problemas associados à definição de resumo, fornecendo determinações precisas e detalhadas sobre vários tipos de resumos, sempre concebidos como reduções de textos (BAIN:1990):

(...) On distinguera ainsi soigneusement *résumé*, *contraction de texte*, *analyse*, quittant parfois cette trinité scolaire pour s'aventurer vers d'autres formes: argument (d'un opéra, d'une pièce de théâtre), compte rendu, notes et fiches de lecture, quatrième de couverture, script (d'un film), table des matières, résumé des chapitres précédents, slogan, résumé-titre (...), titre, ... et nous en omettons volontairement faute de pouvoir les commenter. (p.131)

A abordagem discursiva insiste mais no facto de os textos de partida e de chegada (T1 e T2), implicados na actividade de resumir, deverem ser novamente situados na situação de comunicação em que foram produzidos.

Depois de ter sumariamente (mas também suficientemente) caracterizado as duas abordagens, Daniel Bain sugere que se retenha a abordagem discursiva, dado que ela parece ser a mais utilizável do ponto de vista didáctico.

Com esta finalidade, este autor sublinha a importância dos princípios a partir dos quais ela foi definida. E o seu princípio fundamental leva a considerar que é essencial centrar-se no texto de chegada (T2) e na situação de produção que está na sua origem (BAIN:1990):

(...) Quand on analyse les conseils et les stratégies des manuels traditionnels, on s'aperçoit qu'ils font comme si T2 était le résultat d'une simple transformation de T1. Celui-ci est donc l'objet de la plupart des analyses et des exercices. Les transformations se font sous le contrôle de consignes arbitraires du type de celles évoquées ci-dessus, au mieux avec référence partielle à la situation de production SPr2. (p.131-132)

Daniel Bain considera esta abordagem como diferente das outras, porque ela concentra a sua atenção no texto a produzir (T2) e na situação de produção de que ele depende (BAIN:1990):

(...) On renonce à toute typologie pour s'intéresser avant tout aux paramètres extra-langagiers de SPr2, aux opérations langagières qu'impliquent la situation et les choix de l'auteur de T2, ainsi qu'aux unités linguistiques qui vont partiellement en découler. T1 devient ainsi un référent - ou une référence - parmi d'autres. (...) (p.132)

Isto não significa que se negue a importância do texto inicial (T1) enquanto referente para a actividade de resumo. Quer-se muito simplesmente chamar a atenção para o facto de existirem outros referentes que é necessário ter em conta: por exemplo, todos os conhecimentos e as representações que o autor do texto final (T2) tem do tema tratado, a sua posição em relação a este, outros textos que se referem ao mesmo assunto.

Por outro lado, lembra-se que a actividade de resumir que se realiza em relação ao texto inicial (T1) é apenas uma das operações necessárias à produção do texto final (T2). Além disso, ela fica sempre sob o controlo dos parâmetros da situação de produção que gera o texto final (T2).

Em consequência desta nova concepção da actividade de resumir, a produção de um resumo de texto converte-se antes na produção de um segundo texto, possuindo características específicas que lhe conferem uma individualidade textual. Além disso, a actividade de resumir deve estar integrada num projecto, numa situação de comunicação, que lhe dá uma

finalidade específica da qual dependem as características do texto final produzido (T2).

Conforme escreve Daniel Bain (BAIN:1990):

Dans la perspective de la 'pédagogie du texte' qui est la nôtre, on peut donc dire que LE résumé disparaît, faisant plus légitimement place au texte visé T2. A titre d'exercice, il n'est pas exclu d'entraîner les élèves aux quatre opérations de sélection, effacement, généralisation et construction (par exemple sur traitement de textes), mais à deux conditions qui caractérisent notre approche pédagogique: que cet exercice s'insère dans une **séquence didactique** (ensemble d'étapes structurées de l'apprentissage et de l'enseignement); que cette séquence s'inscrive elle-même dans un **projet**, dépassant souvent la perspective étroite du programme de français. Dans les deux exemples ci-dessus le projet était le voyage de fin d'année. (...) (p.131-132)

A sequência didáctica tipo proposta deveria compreender as etapas seguintes:

- deveria começar por actividades de avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos e de motivação para a realização do trabalho proposto (correspondendo à realização de um pré-teste);

- em seguida, seria realizado o trabalho sobre a situação de produção e comunicação associada à actividade de resumir (visando, nomeadamente, o estudo do conteúdo e da forma dos dois textos em questão - texto inicial e texto final);

- depois, passar-se-ia à produção do texto final;

- para fechar a sequência, haveria novas actividades de avaliação, de natureza formativa ou, eventualmente, sumativa.

Bain escreve ainda (BAIN:1990):

Nous insistons sur le fait que séquence didactique et projet donnent sa signification à l'exercice mentionné à l'instant. Le pré-test (pré-texte), par exemple, permet de justifier auprès des élèves l'accent que l'on mettra dans les phases 'rémédiatrices' ultérieures sur les opérations de synthèse (généralisation, construction dans la terminologie de Kintsch et van Dijk) et sur la technique de repérage de mots clés

facilitant cette synthèse. L'activité de résumer ne devient pas ainsi, et de façon abusive ou dangereuse (comme tout exercice formel) une fin en soi. Elle n'est qu'un outil. On y fait appel comme à un sous-programme dans un logiciel, mais toujours sous le contrôle du programme principal, dont la finalité est de produire un texte d'un genre déterminé (T2). (...) (p.133)

Eis uma concepção teórica que dá verdadeiramente um novo sentido à actividade de resumir, a tomar em conta no contexto didáctico.⁴

2.4. Observações finais

Da exposição feita relativamente ao texto narrativo convencional, para além de outras informações, retiramos duas ideias importantíssimas:

- que a investigação empírica feita no campo da Psicologia Cognitiva, de natureza experimental, pode ser objecto de um aproveitamento didáctico, o que foi amplamente demonstrado pelos próprios investigadores;

- que esse aproveitamento didáctico passa pelo recurso a determinados procedimentos didácticos (frequentemente correspondentes a actividades a realizar com os alunos, assentes em determinada fundamentação claramente expressa) que os próprios investigadores explicitam e aperfeiçoam após a realização das investigações que conduziram à sua definição.

Vamos agora passar à análise de idênticas questões relativamente à banda desenhada.

⁴ Ver também BAIN:1992.

3. A utilização didáctica da banda desenhada

Foram também apresentadas sugestões para a utilização didáctica da banda desenhada, mas, infelizmente, estas não resultam de investigações empíricas que as tenham validado.

Já tratámos deste tema noutro lado, mas provavelmente de modo menos sistematizado, porque na altura não era tão importante como neste contexto. Contudo, as reflexões que se seguem foram também inspiradas pelo que foi feito nesse primeiro trabalho de investigação.⁵

3.1. Reflexões gerais

Desde os anos 70 que o problema das relações entre o ensino e a banda desenhada tem interessado numerosos autores em perspectivas bem diferentes.

Antoine Roux é um dos primeiros autores a pôr um pouco de ordem em todas as reflexões desencontradas que foram produzidas sobre a banda desenhada e sobre as suas relações com o ensino, admitindo a existência de dois modos de a introduzir na escola: ensinar a banda desenhada ou ensinar com a banda desenhada.

De facto, na sua obra mais conhecida, que intitula significativamente *La bande dessinée peut être éducative* (ROUX:1970), ele aborda três grandes temas, cada um dos quais corresponde a um capítulo distinto: "Défense et illustration de la bande dessinée", um capítulo em que ele se esforça por apresentar uma definição de banda desenhada e demonstrar que a atitude tradicional dos educadores em relação a esta forma de expressão deve ser

⁵ Cf. SÁ:1988-a e 1988-b.

revista; "Enseigner avec la bande dessinée", porque ela é uma linguagem moderna, que é preciso conhecer e também, na sua opinião, porque ela é um excelente meio para iniciar o jovem público escolar noutros modos de expressão muito importantes nos nossos dias como o cinema e a televisão; "Enseigner avec la bande dessinée", porque esta, se bem que constitua uma linguagem original, pode mostrar-se muito importante para facilitar a aprendizagem de outras formas de linguagem e, nomeadamente, a aprendizagem de técnicas narrativas.

Estas mesmas ideias expressa-as o autor num artigo publicado mais tarde, na revista *Education 2000* (ROUX:1982).

Neste artigo, o autor começa por fazer um balanço da evolução da atitude dos professores e dos educadores em geral em relação à banda desenhada, demonstrando que eles passaram por vários estádios.

Teria havido um primeiro estágio, caracterizado essencialmente pela reprovação da banda desenhada, baseada em razões de ordem ética (aparentemente, os autores de bandas desenhadas ter-se-iam mostrado, por várias vezes, demasiado "audazes"), psicológica (dado que se estava persuadido de que a imagem matava a imaginação) e social (ligadas ao facto de, durante muito tempo - é o caso, em França, das "imagens de Épinal" - a imagem ter sido utilizada como um meio para instruir os analfabetos, enquanto que a escrita - mais nobre - era reservada às elites cultas).

A este ter-se-ia seguido um segundo estágio, em que se assiste a uma reviravolta dos professores e que o autor associa, por um lado, à lei francesa de 1949, que refreou a importação de bandas desenhadas americanas, favorecendo a afirmação da produção franco-belga, melhor aceite em geral, e, por outro lado, ao facto de a nova geração de professores ter ela mesmo

crescido com bandas desenhadas, não experimentando, por conseguinte, em relação a elas, a desconfiança antes sentida. Roux faz ainda alusão ao facto de a banda desenhada se ter convertido numa "moda" e de os próprios "universitários" não recusarem ocupar-se dela. Segundo as palavras de Antoine Roux: "(...) ce fut le temps de la neutralité, de plus en plus bienveillante ... seulement freinée par l'accueil goguenard des auteurs de bédés!" (ROUX:1982, p.45).

Finalmente, ter-se-ia passado a um estágio de utilização da banda desenhada pelos professores, cujas causas próximas teriam sido o facto de esta forma de expressão se ter tornado "adulta", adquirindo um estatuto mais privilegiado, e também o facto de os editores terem começado a oferecer aos leitores obras de boa qualidade.

O ponto de reflexão seguinte diz respeito à utilização da banda desenhada na escola. Uma utilização que, segundo Roux, deve obedecer a certos princípios.

Antes de mais, ela deve ser orientada por obras teóricas sobre a banda desenhada, que, supostamente, devem apresentar informações úteis sobre esta forma de expressão, que os professores poderão amplamente aproveitar. E o autor leva os seus escrúpulos até ao ponto de indicar ele próprio uma bibliografia de base relativa a este domínio, compreendendo livros e revistas, os quais, segundo ele, se esforçam por fazer a história e a crítica da banda desenhada.

Depois, é necessário pôr de lado certas ideias falsas que poderão prejudicar o trabalho que se pretende realizar na escola.

É necessário evitar ver a banda desenhada como uma forma de expressão com a qual os alunos estão mais familiarizados e que seria utilizada para passar mensagens didácticas tradicionais, construindo

bandas desenhadas com finalidades especificamente didáticas. Pelo contrário, é necessário utilizar verdadeiras bandas desenhadas, analisadas, em seguida, à luz de documentos complementares de natureza mais tradicional, tratando o mesmo tema ⁶. Aqui, o autor está a pensar especificamente no ensino da História, que ele pretende também ver feito a partir desta forma de expressão, mas não deixa de sublinhar que estas considerações são também válidas para o ensino da Língua, lembrando ao leitor que os novos manuais tomam o cuidado de misturar textos escritos (literários e não-literários) e textos que atribuem um papel importante à imagem (cartazes, caricaturas, publicidade, imagens retiradas de filmes). Não está explicitamente escrito, mas pode-se subentender: também existem aí bandas desenhadas.

É preciso também tratar a banda desenhada na sua especificidade e não aplicar-lhe muito simplesmente as técnicas de análise que são utilizadas para os outros textos, que apresentam características diferentes das desta forma de expressão.

É preciso ainda tomar o cuidado de não emitir juízos de valor desfavoráveis sobre este tipo de texto, sugerindo que, apesar do facto de ter sido aceite na escola, ele não será nunca como os outros textos, cuja utilização foi consagrada desde há muito tempo.

Para terminar esta reflexão, Antoine Roux (ROUX:1982) especifica que a utilização da banda desenhada deve ser acompanhada de certas precauções:

⁶ Antoine Roux fala também desta questão na entrevista publicada no número especial da revista *Le Français dans le monde* consagrado exclusivamente à banda desenhada (ROUX:1986). Ele chega mesmo a dizer que não considera estas bandas desenhadas elaboradas para fins didáticos como verdadeiras bandas desenhadas.

En réalité n'importe quelle bande dessinée, un peu sérieusement faite, se prête à plusieurs niveaux de lecture, qu'on ne peut pas toujours aborder au même âge: faut-il encore savoir jusqu'où l'on peut aller dans le **bédécodage** et dans la **bédémythification**. Difficile de coincer les 'images buissonnières' entre les pages d'un livre de recettes... (p.49)

O autor retoma esta temática numa entrevista integrada num número especial da revista *Le Français dans le monde* (nº200, publicado em Abril de 1986), especificamente consagrado à banda desenhada (ROUX:1986).

Estes problemas de que Antoine Roux nos fala foram abordados por outros autores, antes e depois dele, de maneira menos sistematizada, mas, de qualquer modo, interessante.

Por exemplo, em 1975, Alain Picquenot (PICQUENOT:1975) reflecte sobre a problemática do ensino e da banda desenhada, para concluir que a banda desenhada merece o interesse da escola, por razões que ele sublinha cuidadosamente:

- ela faz parte do universo actual da criança e o ensino/aprendizagem torna-se mais fácil e mais eficaz quando é feito a partir de textos que a criança conhece bem e que lhe interessam;

- a imagem faz parte do nosso universo quotidiano e a banda desenhada é ela própria feita de imagens; logo podemos utilizá-la na escola, na sala de aula, para fazer uma leitura crítica da imagem;

- a banda desenhada é uma nova forma de expressão, relativamente recente e representativa de uma certa cultura (a cultura dos jovens actuais) que a escola não deve ignorar.

No mesmo artigo, este autor critica os manuais sobre a banda desenhada - em que se trata de ensinar a banda desenhada e de ensinar com a banda desenhada -, porque, a maior parte das vezes, eles não fazem mais do que reproduzir o discurso pedagógico clássico, utilizando um

suporte mais moderno, devido à falta de uma teoria específica desta forma de expressão.

Este autor propõe então um modelo de análise da banda desenhada (inspirado nas teorias semiológicas de Greimas e de Barthes, que analisámos no segundo capítulo dos fundamentos teóricos desta tese: "Caracterização da estrutura da narrativa por diferentes disciplinas científicas"), que, na sua opinião, apresentaria várias vantagens. Ele permitiria:

- ensinar a banda desenhada como discurso específico;
- estabelecer relações entre a banda desenhada e outras linguagens (a pintura, por exemplo);
- também estabelecer relações entre a banda desenhada enquanto discurso paraliterário e o discurso literário, sempre privilegiado na escola;
- provar que a banda desenhada não é tão "inocente" como se crê;
- ainda ajudar os alunos a criarem eles próprios bandas desenhadas.

Sabemos que a nova teoria e crítica da banda desenhada (de que analisámos os últimos desenvolvimentos até ao momento presente no Capítulo IV: "A teoria da banda desenhada: um discurso") recusa utilizar instrumentos conceptuais vindos de outros domínios, consagrados ao estudo de outras formas de expressão, e procura, desde há algum tempo, forjar instrumentos de análise directamente adaptados à especificidade da banda desenhada enquanto forma de expressão.

Mais tarde, numa comunicação apresentada no 1er Colloque sur la Bande Dessinée, integrado na 14e Foire du Livre pour la Jeunesse, que se realizou em Bolonha, em Abril de 1977, e no decurso do qual se discutiu essencialmente o papel da banda desenhada como instrumento pedagógico e a possibilidade da constituição de uma banda desenhada internacional,

Robert Gigi (GIGI:1977) aborda também a problemática da utilização didáctica da banda desenhada.

Tal como os autores de que falámos até aqui, Gigi apressa-se a especificar que considera a banda desenhada como um instrumento pedagógico válido e a sublinhar que as novas tendências que influenciam o ensino tornaram a dar a esta forma de expressão o valor pedagógico que ela sempre teve. Porque, no fundo, deve-se reconhecer que sempre se aprendeu alguma coisa lendo bandas desenhadas e que, muitas vezes, se encontra nelas muito facilmente conhecimentos que seria possível encontrar noutro lado, mas de forma muito mais trabalhosa. Tudo depende da qualidade das bandas desenhadas que os leitores escolhem. E Robert Gigi acrescenta (GIGI:1977):

D'ailleurs, il semble que depuis quelques années, l'information dispensée à travers la bande dessinée d'aventures se soit affinée. On ne fait plus guère d'histoires de western sans 'substratum' historique, telles par exemple qu'elles fleurissaient encore il y a bien des années: époque floue, cow-boys plus ou moins de pacotille agissant dans des lieux pseudo-'américains' mais indéterminés. (...) (p.25)

Em seguida, o autor critica o facto de se limitar a utilidade pedagógica da banda desenhada às crianças, considerando que se pode utilizá-la também para ensinar qualquer coisa aos adultos. E conclui a sua reflexão mencionando várias utilizações didácticas possíveis da banda desenhada, pressupondo umas o recurso a bandas desenhadas autênticas disponíveis no mercado (por exemplo, o estudo da narrativa com as crianças ou a aquisição de conhecimentos em Língua Estrangeira, o que se pode fazer facilmente lendo este tipo de texto), implicando outras a criação de bandas desenhadas especificamente construídas para servir finalidades didácticas (por exemplo, bandas desenhadas de carácter histórico, tratando da vida dos

grandes homens e dos grandes temas da actualidade, ou bandas desenhadas técnicas que ensinam a fazer coisas úteis no dia a dia, como a culinária).

Sobre esta questão, Gigi faz o comentário que a seguir transcrevemos: "L'avantage de cette forme d'expression réside dans la possibilité non seulement de montrer les gestes nécessaires à l'accomplissement d'une technique, mais aussi, par l'animation des scènes et des personnages, d'en rendre l'étude plus vivante et plus reposante (avec des moments de détente visuelle)." (GIGI:1977, p.27).

Não é exactamente neste tipo de coisas que pensamos quando propomos que se faça uma utilização didáctica da banda desenhada e interrogámo-nos sobre se, seguindo a ideia de Antoine Roux, podemos considerar as bandas desenhadas didácticas como verdadeiras bandas desenhadas.

Na sua obra *Didactica de la lengua y la literatura*, José Romera Castillo (CASTILLO:1986) discute também a utilidade didáctica da banda desenhada, no âmbito da problemática da utilização de novos documentos no ensino, uma problemática que este autor acha especialmente importante no contexto escolar actual.

Uma vez mais, a utilização destes novos documentos é justificada pela importância de que eles se revestem na sociedade actual e pelo interesse que a escola deve atribuir-lhes enquanto elementos essenciais da cultura contemporânea, que continua a ser uma "cultura do livro", mas que é também - e cada vez mais - uma "cultura da imagem".

Depois destas reflexões de ordem geral - e dado que o capítulo desta obra de que estamos a tratar foi intitulado "El comic y su utilidad

didactica" -, o autor passa a fazer considerações sobre a situação específica da banda desenhada no âmbito desta problemática.

Segundo este autor, a banda desenhada é, antes de mais, uma forma de ocupação dos tempos livres. Mas ela pode ser também um instrumento educativo e de formação, porque fornece informações múltiplas, transmite uma certa ideologia (a do seu criador e também a da editora responsável pela sua publicação), pode ser utilizada para exercícios de leitura e de compreensão, cria hábitos mentais de crítica, de trabalho, de aprendizagem, etc.

E o autor deduz desta enumeração o interesse de que a banda desenhada se reveste na escola: "De lo que se puede deducir que el uso del tebeo en el quehacer educativo debe ser potenciado al máximo, siempre que se de entre la ingente multitud que pueblan el mercado editorial se sepan elegir los mejores y más significativos. (...)" (CASTILLO:1986, p.245).

As reflexões feitas em seguida constituem conselhos práticos para a utilização da banda desenhada na escola.

O autor começa por propôr um modelo de análise para este tipo de documento, que parte da definição da banda desenhada como uma estrutura narrativa constituída por uma sequência de pictogramas que podem conter elementos de escrita fonética e que compreendem:

- um elemento morfossintáctico, que estabelece sequências em que podemos dividir a banda desenhada, muito inspirado pelos modelos de análise da narrativa de Greimas e Barthes, dado que aqui se fala de acção e actantes;

- um elemento semântico, que estuda a realidade representada pela narrativa em banda desenhada e que conduz, por conseguinte, à análise dos aspectos ideológicos desta forma de expressão;

- um elemento pragmático, que estuda a estruturação da banda desenhada e que discute problemas como a natureza específica da linguagem desta forma de expressão (sendo esta linguagem vista como uma mistura de elementos plásticos, linguísticos e literários), as relações entre a imagem e o texto no interior da banda desenhada, os elementos constitutivos desta forma de expressão tão diferente das outras (ou seja, as micro-unidades que constituem a vinheta - o quadro, os diferentes tipos de planos e as personagens - e também as convenções em uso nesta forma de expressão - o balão, a onomatopeia, os signos cinéticos), a leitura da banda desenhada.

Castillo termina, apresentando algumas sugestões para a utilização pedagógica da banda desenhada que decorrem deste modelo. Na sua opinião, é necessário, essencialmente, fazer uma análise linguística da banda desenhada (tendo em conta aspectos fonético-fonológicos, morfossintáticos e lexicais) e levar o aluno a adaptar ele próprio à banda desenhada os grandes clássicos da literatura que estiverem mais de acordo com os seus interesses pessoais.

Eis propostas de utilização didáctica da banda desenhada ainda mais surpreendentes do que as que mencionámos anteriormente.

Mais recentemente (não devemos esquecer que as ideias que Antoine Roux expõe na entrevista incluída no número especial da revista *Le Français dans le monde*, publicado em 1986 e consagrado exclusivamente à banda desenhada, eram já expostas na sua obra *La bande dessinée peut être éducative*, publicada em 1970, e noutros textos que o mesmo autor publicou antes de 1986), continua a manifestar-se um interesse pelo problema das relações entre a banda desenhada e a escola e por possíveis utilizações

didáticas desta forma de expressão, se bem que a "moda" da banda desenhada se tenha atenuado consideravelmente.

Jacques Samson (de que já falámos no Capítulo IV - "A teoria da banda desenhada: um discurso" -, no momento em que foi necessário referir os contributos mais recentes no domínio da teoria e da crítica da banda desenhada), enquanto professor de banda desenhada e crítico desta forma de expressão, faz também algumas considerações sobre a utilização da banda desenhada na escola. Tal é o tema central de um artigo da sua autoria publicado na revista *Circuit*, que se apresenta como uma revista de informação sobre a língua e a comunicação (SAMSON:1988-b).

O seu interesse específico consiste em dar indicações sobre o modo de utilizar a banda desenhada na escola sem a empobrecer e o autor explicita desde logo a ideia de que põe de lado qualquer indicação relativa à problemática do ensino da banda desenhada.

Sobre esta questão, Samson escreve: "(...) Ma réflexion portera plutôt sur l'utilisation de la BD dans les activités d'apprentissage. Il s'agit de se demander quelles contributions on attend d'elle sur le plan des procédures de découverte." (SAMSON:1988-b, p.14).

Com esta finalidade, começa por criticar a concepção tradicional, que vê a banda desenhada como um simples auxiliar do ensino e que leva os professores que a utilizam nas actividades realizadas com os seus alunos a sobrevalorizarem a finalidade didáctica em detrimento do texto que eles seleccionaram como material para as suas aulas. Segundo Samson, esta forma de encarar a utilização da banda desenhada na aula resulta de um princípio utilitarista jamais posto em causa, mas que merece bem algumas críticas.

Por um lado, surgem algumas questões pertinentes sobre o rendimento pedagógico deste procedimento didático (SAMSON:1988-b):

(...) rien n'indique qu'un semblable 'outil' puisse donner un rendement appréciable du point de vue pédagogique. Par exemple, la BD pourra apparaître comme un facteur d'accroissement de l'intérêt ou de la motivation qui manquent tant aux élèves; mais ce gain, pour positif qu'il soit, risque fort de se réduire à peu de choses dès lors que l'artifice pédagogique se dévoile aux yeux des élèves. (p.14)

Por outro lado, trata-se de pensar aonde esta instrumentalização pode levar a banda desenhada (SAMSON:1988-b):

(...) Il n'est pas évident à mes yeux que la BD (comme d'ailleurs n'importe quelle discipline artistique) puisse être envisagée de façon utilitaire. Elle se prête difficilement au jeu de la récupération ou de la caution, et on peut constater que les créations et les 'détournements' utilitaires en matière d'art sont généralement de piètre qualité. Ils n'offrent à peu près aucun intérêt aussi bien du point de vue artistique que du point de vue heuristique. Les finalités complexes des oeuvres artistiques cadrent mal avec les objectifs pédagogiques. (p.14-15)

Em suma, é absolutamente necessário que as decisões sobre o modo de utilizar a banda desenhada na aula sejam baseadas num conhecimento relativamente profundo desta forma de expressão (SAMSON:1988-b) ⁷:

(...) La BD n'est pas un moyen de communication susceptible d'engendrer à volonté des usages connexes mais bel et bien un *moyen d'expression*. Il faut la reconnaître pour ce qu'elle est, avant même de songer à la tirer *vers* autre chose qui ne sera toujours pour elle qu'un dehors ou, pire encore, qu'un *envers*. Il ne faut pas l'amputer de son expressivité souvent déroutante. On doit se rendre à l'évidence: la BD ne pourra jamais remplir une fonction purement *instrumentale* à moins de sacrifier totalement ce qui fait, en définitive, son intérêt aux yeux des élèves. (p.15-16)

⁷ Eis um conselho que outros autores de que já aqui falámos deram aos eventuais utilizadores da banda desenhada em contexto escolar. É o caso, por exemplo, de Antoine Roux, de Alain Picquenot e de José Romera Castillo.

Samson sugere então que os professores adotem, em relação à banda desenhada, uma perspectiva de apropriação, em vez de uma perspectiva de utilização recuperadora.

A adopção desta nova perspectiva conduzi-los-á a reconhecerem a pluralidade essencial da banda desenhada, que pode exprimir tudo e mais alguma coisa, do que resulta a necessidade, para os professores, de escolherem cuidadosamente a banda desenhada que vão utilizar na sua aula de acordo com aquilo que pretendem estudar.

Ela conduzi-los-á também à desconfiança em relação à concepção da banda desenhada como o produto de um conjunto de "receitas técnicas" que funcionaram bem e que fizeram "best-sellers" desta forma de expressão. Uma análise cuidadosa de todos os produtos da "9ª Arte" - expressão pela qual a banda desenhada é frequentemente designada - revelará de forma mais que evidente a riqueza expressiva e técnica que a caracteriza.

As opiniões que acabámos de analisar permitem - segundo cremos - compreender de forma mais clara o essencial do discurso produzido até ao momento para defender e aconselhar a utilização da banda desenhada na escola.

Em seguida, passaremos à análise das duas vertentes da recuperação didáctica da banda desenhada definidas por Antoine Roux - ensinar a banda desenhada, ensinar com a banda desenhada - e das recomendações feitas por diferentes autores no sentido de concretizar estes dois tipos de ensino.

3.2. Ensinar a banda desenhada

Vários autores ocuparam-se desta problemática, indicando o que seria necessário analisar com os alunos na aula para os fazer estudar a banda desenhada.

Antoine Roux ocupa-se desta questão na sua obra significativamente intitulada *La bande dessinée peut être éducative* (ROUX:1970).

No Capítulo 2 - "Enseigner la bande dessinée" -, o autor afirma que o estudo da banda desenhada na aula tem uma dupla utilidade:

- por um lado, constitui uma espécie de iniciação à imagem, que ocupa um lugar tão importante na sociedade e na cultura modernas, sobretudo a dos jovens;

- por outro lado, permitirá aos jovens consumidores de bandas desenhadas lê-las correctamente e escolher as boas bandas desenhadas (devendo o adjectivo "boas" ser interpretado não no sentido moral, mas antes no sentido qualitativo, estreitamente dependente - pelo menos segundo Antoine Roux - das características gráficas destas bandas desenhadas).

Antoine Roux pretende que este ensino da banda desenhada na escola seja feito segundo certas directrizes bem determinadas:

- paralelismo entre as técnicas da banda desenhada e do cinema, de que dá alguns exemplos na sua obra;

- leitura da banda desenhada (fortemente influenciada pelo paralelismo previamente estabelecido entre a banda desenhada e o cinema), em que é necessário abordar temas como a leitura linear do strip e a leitura global da página (a problemática da oposição linear/tabular que discutimos no Capítulo IV desta tese: "A teoria da banda desenhada: um discurso"), a

utilização dos planos e da angulação, o enquadramento, a "mise en page", a construção e a utilização do cenário, o valor da elipse (presente por todo o lado nesta forma de expressão);

- a originalidade da banda desenhada como forma de expressão, em que é necessário retomar aspectos aflorados antes como a elipse, os diversos artifícios, o movimento e a "mise en page" e abordar aspectos novos como o esquematismo, a cor e o grafismo.

Num outro texto publicado mais tarde (ROUX:1984), através do Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), associado ao Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP), em Paris, este mesmo autor apresenta uma série de sugestões de exercícios que os professores supostamente devem realizar na aula com os seus alunos para estudarem a banda desenhada.

Nesse documento, Antoine Roux propõe exercícios destinados a estudar elementos constitutivos da banda desenhada. Por exemplo:

- trabalhar sobre as onomatopeias a partir de versões estrangeiras de bandas desenhadas franco-belgas, procurando traduzi-las e inventar outras;

- tentar compreender como são feitos os "gags", comparando várias pequenas histórias de banda desenhada;

- trabalhar sobre imagens sem texto para constatar que, por vezes, a tradução verbal é muito difícil, mesmo impossível, donde o interesse de utilizar este tipo de imagens;

- trabalhar sobre as relações entre o texto e a imagem na banda desenhada, esvaziando os balões de uma página de banda desenhada e apresentando o respectivo texto misturado para levar os alunos a preencherem-nos de novo ou fazendo reinventar imagens ou fragmentos de diálogo que terão sido suprimidos numa banda desenhada ou ainda

recortando imagens de uma banda desenhada e distribuindo-as todas misturadas para os alunos fazerem a reconstituição da página de banda desenhada original (sendo o seguimento dos diálogos frequentemente muito útil neste tipo de exercício);

- comparar uma página de um argumento de banda desenhada à página terminada que lhe corresponde, para apreciar a margem de interpretação deixada pelo argumentista ao desenhador e para detectar as modificações introduzidas por este último;

- comparar vários álbuns de um mesmo autor para analisar a evolução da forma e do fundo.

Roux fala ainda de exercícios de transformação de bandas desenhadas. Por exemplo:

- melhorar uma banda desenhada que apresenta diálogos demasiado prolixos ou comentários demasiado pleonásticos;

- transformar uma velha história ilustrada numa banda desenhada moderna.

Propõe ainda exercícios destinados a comparar a banda desenhada com outras formas de expressão. Por exemplo:

- transpôr um parágrafo de um romance de aventuras para banda desenhada;

- adaptar à forma de um folhetim rádiofónico um episódio de banda desenhada, evitando fazer muito simplesmente uma leitura em "voz-off" da narrativa em imagens.

Uma outra contribuição do mesmo género - um documento anónimo publicado pelo Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP) de Bordéus (AAVV:1970) - propõe que os professores façam o estudo da banda

desenhada através de uma sequência didáctica compreendendo momentos bem determinados:

- uma primeira sessão destinada a tomar contacto com o mundo da banda desenhada, no decurso da qual o professor deve levar os alunos a tomarem consciência do enorme leque de produções do tipo "banda desenhada" que podemos encontrar na vida quotidiana, a partir da análise de documentos trazidos por eles e da sua classificação em "textos de banda desenhada" e "textos que não são bandas desenhadas"; eventualmente, este trabalho de classificação pode conduzir à referência a outras formas de expressão que são, geralmente, associadas à banda desenhada como, por exemplo, os desenhos animados;

- uma segunda sessão consagrada ao estudo da especificidade da banda desenhada posta em relação com outras formas de expressão (por exemplo, a publicidade e a fotonovela), levando os alunos a determinarem, de um modo geral, os significantes específicos da banda desenhada que serão, em seguida, cuidadosamente estudados;

- uma terceira sessão consagrada à verbalização da banda desenhada (isto é, à transposição para discurso oral de uma banda desenhada lida silenciosamente pelos alunos), que implica também a análise dos textos orais produzidos pelos alunos, a fim de neles identificar os elementos contidos na banda desenhada que foram retomados pelos alunos e o modo como eles os interpretaram; ao fazer isto, os alunos vão acabar por reconhecer que a justificação das interpretações feitas está ligada a vários significantes da banda desenhada e por determinar as grandes unidades de significação, que correspondem, de um modo geral, aos principais acontecimentos da história;

- uma quarta sessão, em que se vai prosseguir a análise da banda desenhada fazendo o inventário dos significantes que permitem a interpretação através da elaboração de um quadro, onde serão indicados, por um lado, um elemento da interpretação da banda desenhada e, por outro lado, os elementos icónicos e/ou linguísticos da banda desenhada em questão que conduziram a essa interpretação;

- uma quinta sessão que permitirá identificar os "significantes fortes" e os "significantes fracos" da banda desenhada, respectivamente aqueles que podem traduzir vários significados e os que só podem traduzir um significado, a partir do quadro elaborado no decurso da sessão anterior;

- uma sexta sessão destinada ao estudo da coerência da narrativa em banda desenhada, através da verbalização oral, feita por um grupo de alunos, de uma banda desenhada que o resto da turma não conhece, uma segunda verbalização da mesma banda desenhada feita pelo resto da turma (que, entretanto, teve acesso à banda desenhada em questão) e a comparação dos textos das duas verbalizações, para concluir que, ainda que elas sejam diferentes, há alguma relação entre elas, porque os elementos de coerência da narrativa foram mantidos e asseguram, portanto, a homogeneidade da compreensão;

- uma sétima sessão, a última da sequência didáctica, consagrada à realização de uma banda desenhada completa.

As publicações deste tipo (incluindo ainda reflexões de ordem geral sobre a importância da utilização da banda desenhada na escola e sobre temas associados a diversas disciplinas a abordar a partir de bandas desenhadas) multiplicaram-se, sobretudo ao longo dos anos 70 e 80. Em Portugal, conhecemos várias destas publicações, apresentadas sob a forma de dossiers de documentação pedagógica, cuja publicação era organizada e

promovida pelo Bureau d'Action Linguistique (BAL), responsável pela difusão do ensino do Francês como Língua Estrangeira nos países estrangeiros. Torna-se, portanto, impossível fazer aqui uma análise detalhada de todos os dossiers deste tipo que foram publicados.

Contudo, parece ainda importante fazer referência a um texto de Pierre Fresnault-Deruelle relativo a este tema (FRESNAULT-DERUELLE:1974), dado que falámos demoradamente do seu contributo para a constituição de uma teoria da banda desenhada (cf. Capítulo IV: "A teoria da banda desenhada: um discurso").

Neste texto, intitulado "Servir ou se servir de la bande dessinée", Fresnault-Deruelle condena a utilização da banda desenhada na escola como um meio de acesso a formas culturais consideradas como mais elevadas. Em contrapartida, propõe que a banda desenhada seja estudada por si própria, que se ensine a banda desenhada na escola. E, na sua opinião, para o fazer é necessário conhecer a especificidade desta forma de expressão.

Portanto, ensinar a banda desenhada seria, antes de mais, chamar a atenção dos alunos para as suas características que resultam da sua história enquanto forma de expressão: por exemplo, suportes de publicação, temas, formas de apresentação (strips ou páginas, utilização do preto e branco ou de cores).

Ensinar a banda desenhada seria também chamar a atenção dos alunos para os códigos específicos desta forma de expressão. Por exemplo: variedades e funções dos balões, a sua organização, as relações que mantêm com o desenho; estudo da língua das bandas desenhadas; análise da composição de uma página de banda desenhada.

Ensinar a banda desenhada seria ainda chamar a atenção dos alunos para o que há de cinematográfico nesta forma de expressão. Para tal, seria necessário referir elementos como a utilização do preto e branco ou do enquadramento.

Para cada uma destas etapas de abordagem da banda desenhada na escola, o autor apresenta exemplos de exercícios realizados a partir de bandas desenhadas que ele próprio escolheu.

Falta ainda mencionar um capítulo de uma obra de Claude Abastado (ABASTADO:1980), em que o autor apresenta também algumas sugestões para o estudo da banda desenhada.

Na sua opinião, os pontos que se torna necessário abordar com os alunos são os seguintes:

- os aspectos gráficos, como o desenho, a cor, a representação do movimento, a representação dos sentimentos das personagens através da mímica e do gesto, a "mise en page";
- os aspectos linguísticos, como as diferentes formas de texto existentes na banda desenhada (legendas, balões);
- as relações entre a imagem e o texto no interior da banda desenhada;
- os aspectos propriamente narrativos (espaço, tempo, personagens, acção);
- também aspectos retóricos específicos deste tipo de texto e aspectos ideológicos.

Existe também um livro publicado por autores portugueses (SANTOS et al.:1979), que propõe o mesmo tipo de procedimento. De facto, a primeira parte desta obra é consagrada ao estudo da banda desenhada na aula e nela - para além das considerações habituais sobre a importância da banda desenhada para o ensino (retiradas da obra de Antoine Roux intitulada *La*

bande dessinée peut être éducative) e de algumas informações de ordem geral sobre as origens e a evolução da banda desenhada, a sua natureza específica, a sua leitura e as relações que ela mantém com outras formas de expressão - encontramos explicações essenciais para o estudo da gramática da banda desenhada e do papel desempenhado pela cor nesta forma de expressão.⁸

Outros autores preferem situar os seus estudos sobre o ensino da banda desenhada ao nível de certos pormenores, em vez de se dedicarem às generalidades.

Dentro deste género de trabalhos, encontrámos um artigo de Patrick Dillies, publicado num número da revista *Pratiques* (DILLIES:1978), que critica os estudos como os de Antoine Roux, já analisados aqui, porque sugerem muitos exercícios de uma forma desordenada, e propõe uma progressão lógica de exercícios para o estudo das relações entre a imagem e o texto no interior de uma vinheta.

Podemos ainda incluir nesta categoria um outro artigo publicado no mesmo número da revista *Pratiques*, cujo autor é Guy Gauthier (GAUTHIER:1978), que aliás também publicou estudos de teoria e crítica da banda desenhada. Neste artigo, o autor propõe uma progressão pedagógica para o estudo do significante icónico em geral e, finalmente, para o estudo do significante icónico no interior da banda desenhada.

Paralelamente a estas propostas moderadas, encontramos também algumas posições mais extremistas, como a defendida por Yves Frémion (FREMION:1985), que propõe a realização de bandas desenhadas na aula, o que, em termos práticos seria extremamente difícil de fazer⁹, ou então a de

⁸ A segunda parte ocupa-se do que se vai ensinar com a banda desenhada no domínio particular da Língua Materna. Falaremos dessa questão mais tarde.

Yves Got (GOT:1993), que considera que não é necessário estudar a banda desenhada num contexto institucional, dado que há outras maneiras menos formais e, eventualmente, mais eficazes de o fazer. Segundo ele, a leitura de álbuns de banda desenhada - feita de modo sistemático - permitiria aprender muitas coisas sobre esta forma de expressão, nomeadamente no que diz respeito à descodificação do alfabeto e da gramática da banda desenhada. Esta forma de aprendizagem seria muito recomendável, porque favoreceria a criatividade pela falta de vícios profissionais e pela presença de uma espontaneidade natural, que enriquece as bandas desenhadas produzidas.¹⁰

3.3. Ensinar com a banda desenhada

3.3.1. Observações gerais

Também podemos encontrar um pouco por todo o lado sugestões para o ensino com a banda desenhada.

Por exemplo, na obra de Antoine Roux que já foi aqui citada muitas vezes, *La bande dessinée peut être éducative* (ROUX:1970), encontramos um capítulo inteiro (o Capítulo 3) consagrado a esta problemática. Nesse capítulo, o autor faz numerosas sugestões:

⁹ Não esqueçamos que o dossier pedagógico publicado pelo Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP) de Bordéus sugere também a elaboração de uma banda desenhada pelos alunos, como último momento da sequência didáctica proposta para um estudo completo da banda desenhada na aula.

¹⁰ Lembremos ao leitor que uma das obras de Pierre Fresnault-Deruelle consultada para a elaboração dos fundamentos teóricos desta tese no que se refere à teoria da banda desenhada (FRESNAULT-DERUELLE:1972-a) se apresenta como um manual para estudar a banda desenhada na aula, que reúne num só volume informações teóricas e sugestões de trabalhos práticos.

- utilizar a banda desenhada para facilitar a passagem à leitura de livros, logo no início da aprendizagem em contexto escolar;

- utilizar certas bandas desenhadas (por exemplo, a série consagrada às aventuras dos Estrumpfes) para desenvolver nos alunos a precisão na utilização do vocabulário e a preocupação da procura da palavra certa;

- utilizar vinhetas para exercícios de expressão verbal que impliquem a prática da observação e o treino no relato ou ainda para exercícios de dedução relativos ao encadeamento de diversos momentos de uma narrativa;

- utilizar a banda desenhada para estudar a importância de certos elementos linguísticos como, por exemplo, as onomatopeias;

- utilizar a banda desenhada para motivar para a expressão escrita.

Faz ainda referência a uma possível utilização da banda desenhada na aula de História e ao estudo de certos estereótipos ideológicos a partir desta forma de expressão, mas estas sugestões não interessam especialmente no contexto desta tese.

Num outro texto de Antoine Roux já mencionado (ROUX:1984), encontramos outras sugestões de exercícios a realizar com bandas desenhadas que é importante reter:

- ler uma página de banda desenhada a auditores que não a podem ver, quer pondo o conteúdo dos balões em discurso indirecto, quer fazendo contar o episódio por cada um dos protagonistas, segundo o seu ponto de vista e o seu vocabulário específicos;

- traduzir uma banda desenhada estrangeira, tentando produzir um texto bastante conciso, para que ele possa caber no espaço restrito dos balões, e respeitar o espírito da série;

- estudar uma tradução estrangeira de uma banda desenhada francesa, comparando-a com o texto original;

- redigir uma ficha crítica sobre um álbum lido e compará-la com outras fichas feitas por alunos da mesma turma ou com uma ficha crítica sobre o mesmo álbum redigida por um especialista e publicada num jornal ou numa revista.

Comparando as sugestões feitas por Antoine Roux nos seus dois textos, verificamos que, no primeiro, ele se limita ao ensino da Língua Materna, enquanto que, no segundo, se ocupa também do ensino de Línguas Estrangeiras.

Num manual português de que já falámos a propósito do ensino da banda desenhada (SANTOS et al.:1979), esta é apresentada como um excelente auxiliar para o desenvolvimento da expressão oral e escrita e também para o aperfeiçoamento da técnica da leitura.

Propõe-se também a sua utilização para a realização de exercícios importantes para o desenvolvimento de certas capacidades como, por exemplo, a imaginação, a síntese, a interpretação, a observação, o espírito crítico, o sentido de humor.

Ela é também aconselhada para a abordagem de certos pontos do ensino/aprendizagem da Língua Materna: por exemplo, os aspectos englobados pelo grande tema intitulado "Comunicação", análise estrutural da narrativa, caracterização das personagens, estudo das onomatopeias.

Para terminar, lembra-se que se pode também analisar a banda desenhada como qualquer outro texto narrativo.

Pode-se ainda fazer dela um ponto de partida para a passagem a outras leituras, geralmente consideradas como mais sérias.

De qualquer modo, para que esta utilização da banda desenhada possa ser feita de modo conveniente, é necessário começar por uma análise mais detalhada desta forma de expressão, muito utilizada mas bastante mal conhecida. Daí que a primeira parte do livro faça uma análise dos elementos constitutivos da banda desenhada e das suas características específicas.

Diversos exercícios são sugeridos para concretizar e guiar esta utilização da banda desenhada na aula de Língua Materna. Não os vamos referir aqui, porque estes se assemelham aos que foram propostos por outros autores já aqui mencionados e aos que ainda vamos referir. O leitor terá todo o interesse em consultar esta interessante obra para os apreender no contexto em que se integram.

Jean-Pol Caput (CAPUT:1974) ocupa-se da importância da utilização da banda desenhada para uma pedagogia da expressão, referindo-se à sua especificidade como facto cultural, fazendo um estudo dos seus elementos constitutivos e das suas características específicas enquanto forma de expressão e propondo uma série de exercícios, classificados em categorias que ele próprio definiu.

Há exercícios que conduzem à realização de uma banda desenhada na aula, que pode ser elaborada a partir de imagens existentes ou ainda a partir de uma ideia ou de um outro texto, escrito ou oral.

Há ainda exercícios a realizar a partir da banda desenhada construída pelos alunos. Uns trabalhariam os aspectos orais: ler (ou dizer) uma banda desenhada, o que contribui para treinar a elocução e torná-la expressiva; contar a história de uma banda desenhada, o que contribui para o treino da expressão, escrita ou oral; dramatizar a história de uma banda desenhada, o que desenvolve a expressão corporal e as capacidades de dramatização, tão importantes para a comunicação na Língua Materna. Outros trabalham

antes os aspectos escritos: escrever uma narrativa a partir da banda desenhada lida, uma actividade importante para o desenvolvimento da compreensão e da expressão escritas; fazer o argumento de um filme ou de uma peça de teatro ou ainda de um filme de desenhos animados a partir de uma história de banda desenhada lida, o que conduz a uma melhor compreensão do funcionamento da imagem e da sua leitura. Outros ainda trabalham aspectos de expressão oral e escrita especializados: elaboração de resumos de histórias de banda desenhada; redacção de relatos críticos; organização de debates, tratando de aspectos da história ou da técnica de elaboração da banda desenhada em questão.

Jacques Chocheyras, reflectindo sobre o uso da banda desenhada como auxiliar pedagógico no ensino do Francês (CHOCHÉYRAS:1981), lembra que a aprendizagem de qualquer língua, de acordo com os últimos trabalhos de Linguística, deve ser feita em situação e sublinha o facto de a banda desenhada se caracterizar também pelo facto de apresentar um discurso em situação. Esta característica é partilhada por outras formas de expressão: é o caso do cinema, por exemplo. Mas a banda desenhada tem em relação a ele a vantagem de ser um material de mais fácil utilização na aula. Por estas razões, a banda desenhada é efectivamente um auxiliar pedagógico que não se deve descurar no ensino da Língua Materna.

A utilização correcta da banda desenhada neste contexto passa também pela selecção cuidadosa dos textos a estudar com os alunos, feita em função dos objectivos da intervenção didáctica prevista e também do público em questão.

Este autor propõe ainda alguns exercícios a realizar com os alunos na aula de Língua Materna a partir de páginas de banda desenhada:

- reconstituir o diálogo de uma página de banda desenhada tornada "muda" (o que pressupõe a supressão de todo o texto que faz parte dela);

- fazer a transcrição fonética ou gráfica do conteúdo dos balões de um episódio de banda desenhada, previamente interpretado e registado no gravador;

- dramatizar um episódio de banda desenhada;

- fazer uma dramatização com variantes, introduzindo modificações no diálogo inicial;

- reordenar vinhetas deslocadas no interior de uma página de banda desenhada ("muda" ou normal), justificando a ordem adoptada.¹¹

Tal como acontece no que diz respeito ao ensino da banda desenhada, temos também, para o ensino com a banda desenhada, autores que reflectem sobre os aspectos gerais desta problemática (como os que mencionámos até aqui) e outros que se ocupam de aspectos de pormenor, como aqueles de que vamos falar em seguida.

Assim, no interior desta problemática global do ensino feito com a banda desenhada, é necessário dar um lugar especial aos estudos que se ocupam do papel das adaptações de obras em banda desenhada.

Jacques Tramson (TRAMSON:1989), num número especial da revista *Europe* consagrado à banda desenhada, discute especificamente o problema das adaptações de textos literários em banda desenhada.

Este trabalho é justificado, a maior parte das vezes, pela importância concedida à banda desenhada como um meio de facilitar a abordagem dos

¹¹ Pierre Fresnault-Deruelle, numa das suas obras sobre a banda desenhada citada no Capítulo IV desta tese (FRESNAULT-DERUELLE:1972-a), sugere também temas abordar na aula a partir da banda desenhada. Propõe que se utilize a banda desenhada para estudar factos de civilização (pensando antes nas civilizações antigas que já não existem) ou aspectos do mundo contemporâneo e ainda para abordar outros textos paraliterários (como, por exemplo, a ficção científica e o romance policial) ou correntes artísticas.

textos literários. Sobre esta questão, Tramson interroga-se do modo que se segue:

Doit-on reconnaître l'intérêt d'une approche nouvelle des textes littéraires ou s'inquiéter d'une dénaturation et d'un appauvrissement de ceux-ci par la mise en images? Faut-il se féliciter de pouvoir ainsi toucher un nouveau public et, peut-être de l'inciter à revenir aux grands textes ou condamner une démarche de lecture paresseuse qui détournerait du contact direct avec la littérature? Mais est-il pertinent d'appliquer le même jugement à toutes les adaptations? (...) (p.80)

Em seguida, o autor faz a análise de possíveis modos de adaptação, a partir das produções deste tipo postas à disposição do público francês.

Segundo ele, são adaptados em banda desenhada sobretudo os textos dotados de finalidades narrativas, nomeadamente as narrativas que favorecem a acção e apresentam sucessões de acontecimentos que se podem mostrar. Daí o privilégio concedido, neste domínio, aos romances de aventuras - sejam eles destinados ou não a um público jovem. Contudo, há também adaptações de peças de teatro e mesmo de textos poéticos. Tramson apresenta como exemplo uma adaptação dos *Chants de Maldoror*, de Lautréamont.

Estas adaptações são feitas com base em diferentes técnicas.

Há, portanto, a técnica do resumo-adaptação, que consiste em fazer a localização das cenas-chaves da obra a adaptar e em as organizar em função de um fio condutor da intriga, o que leva, na maior parte dos casos, a deformar o texto original e a empobrecê-lo.

Outras adaptações pretendem ser mais fiéis ao espírito da obra que à sua letra e constituem uma espécie de leitura crítica do texto original.

Outras ainda são construídas como uma paródia da obra original, quer fazendo uma utilização caricatural dos clichés contidos nesta, quer fazendo uma análise subversiva desse mesmo texto, e constituem, tanto num caso

como no outro, uma forma alternativa de leitura crítica dos "clássicos literários".

Um outro aspecto do trabalho de adaptação que interessa profundamente o autor deste artigo são as características gráficas da banda desenhada que dele resulta. Na sua opinião, o desenhador deve ser capaz de, por meio de elementos gráficos, suscitar no leitor as mesmas reacções que ele experimentaria ao ler o texto literário adaptado.

Desta análise dos diferentes modos de fazer uma adaptação, Tramson conclui que o que faz o sucesso de uma adaptação de uma obra literária em banda desenhada - um sucesso que é essencialmente ligado à capacidade de chamar a atenção do leitor para o texto literário assim adaptado - é precisamente a sua qualidade.

E termina resumindo as eventuais vantagens das adaptações de textos literários em banda desenhada (TRAMSON:1989):

(...) Le lecteur, même amateur de B.D., reste lecteur: par contre, un non-lecteur - au sens traditionnel du terme - pourra quand même être sensibilisé aux grands textes par ce contact, même imparfait, avec leurs adaptations en B.D.; et dans certains cas, de jeunes lecteurs pourront découvrir plus tôt, sous une forme plus facile, des textes qui, pour des raisons de maturité, ne leur auraient été offerts qu'ultérieurement.

Ne négligeons pas l'agrément, aussi, pour un public adulte et cultivé, de retrouver des approches originales, esthétiquement et intellectuellement, d'oeuvres qui font partie de son patrimoine; (...)
(p.85-86)

Uma reflexão mais recente relativa ao mesmo tema (ALBERELLI:1993) sublinha que os problemas postos pelas adaptações de obras literárias em banda desenhada resultam de três ambiguidades:

- uma ambiguidade relativa às finalidades da adaptação, que o autor identifica ao facto de estas adaptações darem frequentemente ao leitor a

impressão de que a obra adaptada está tão fora de moda que só uma versão mais moderna desta pode recuperá-la em termos culturais;

- uma ambiguidade que resulta das diferenças entre as duas formas de expressão implicadas (a literatura e a banda desenhada);

- ainda uma ambiguidade ligada ao produto final da actividade de adaptação que, ao mesmo tempo, é e não é a obra de quem o produziu.

Isto justifica que estas adaptações sejam olhadas com desconfiança.

Tal como Tramson, Christian Alberelli afirma que as adaptações são acusadas de traírem as obras originais (amputando e interpretando o seu texto), de as empobrecerem, também (em certos casos) de tornarem o texto original "pesado" e pouco interessante.

Mas - lembra este autor - a adaptação pode também ser um texto interessante, quando o seu criador sabe manter o equilíbrio entre, por um lado, a necessidade de se manter fiel ao texto adaptado e, por outro lado, a necessidade de acrescentar ao seu trabalho algo de original, vindo dele próprio e do seu conhecimento da forma de expressão que está a utilizar.

Isto equivale a dizer que, para Alberelli - como para Tramson -, o futuro de uma adaptação de um texto literário em banda desenhada e o seu sucesso dependem da qualidade desta. A aceitação restrita deste tipo de produção textual resulta apenas da dificuldade em conceber que uma forma de expressão vista como essencialmente infantil possa ser utilizada para criar versões dos grandes "clássicos da literatura".

No que diz respeito ao outro problema a que Tramson faz também referência - a concepção das adaptações de textos literários em banda desenhada como formas de apelo para a leitura desses mesmos textos -, Alberelli comenta que não é essencial que isso aconteça e que o papel da adaptação em banda desenhada consiste antes em funcionar como uma

forma de os tornar conhecidos do grande público e de estimular o imaginário do leitor por comparação com o do desenhador-argumentista.

Eis uma perspectiva um pouco diferente da de Jacques Tramson!

Apesar destas reflexões mais ou menos abstractas, em termos práticos, continua-se a conceber as adaptações como instrumentos de acesso a textos geralmente encarados como sendo mais "sérios" que a banda desenhada, mesmo que não sejam literários.

Encontramos dois exemplos desta abordagem da banda desenhada no número especial da revista *Le Français dans le monde* (nº200) que lhe foi consagrado.

No primeiro desses artigos, Danièle Baldrey e Jacqueline Demarty (BALDREY & DEMARTY:1986) fazem o relato de uma experiência pedagógica realizada com a adaptação de um romance policial em banda desenhada (o romance *Brouillard au Pont de Tolbiac*, de Léo Malet, adaptado por Jacques Tardy). Se bem que esta experiência tenha sido realizada no domínio da aprendizagem do Francês como Língua Estrangeira, poderíamos facilmente transpô-la para o âmbito do ensino da Língua Materna, dado que todas as actividades realizadas com os alunos visam essencialmente o estudo do produto da adaptação em si e a sua comparação com o texto original, procurando determinar de que modo as duas formas de expressão deram corpo aos mesmos significados.

O segundo artigo (SCHER & ROQUIGNY:1986) é exactamente do mesmo género e descreve também uma experiência realizada com alunos de Terminale (equivalente ao 12º Ano de Escolaridade) no contexto do ensino do Francês como Língua Estrangeira, que se poderia transpôr facilmente para o ensino da Língua Materna, porque, uma vez mais, se trata de comparar entre elas diferentes versões do mesmo texto. Neste caso

específico, foram utilizados o texto original (a novela *Carmen*, de Mérimé) e uma adaptação deste em banda desenhada, mas também a ópera de Bizet e três filmes que trataram este tema.

Encontra-se uma sugestão do mesmo género na entrevista de Antoine Roux, integrada no número especial da revista *Le Français dans le monde* dedicado à banda desenhada (ROUX:1986), em que este autor sugere que se comparem fragmentos de romances com as suas adaptações em banda desenhada, fazendo também referência à adaptação de dois romances policiais de Léo Malet (*Brouillard au Pont de Tolbiac* e *120, rue de la Gare*), feita por Jacques Tardi.

3.3.2. O caso específico da narrativa

Começaremos por lembrar o facto da banda desenhada ser efectivamente uma forma de expressão muito facilmente adaptável à apresentação de narrativas, apesar de a moderna teoria desta forma de expressão contestar a sua identificação imediata ao texto narrativo. Sublinhámo-lo no Capítulo V ("Texto narrativo convencional e narrativa em banda desenhada"), quando fizemos referência aos elementos narrativos da banda desenhada para justificar o paralelo a estabelecer, em seguida, entre esta forma de expressão e o texto narrativo convencional. Recorremos aos contributos de autores como Pierre Fresnault-Deruelle (FRESNAULT-DERUELLE:1972-a; 1972-b, 1977; s.d.), Antonio Altarriba (ALTARRIBA:1983; 1988), Catherine Saouter (SAOUTER:s.d.) e Nicole Schneegans (SCHNEEGANS:1989).

Na secção precedente deste capítulo, vimos, com José Ribera Castillo (CASTILLO:1986), que a banda desenhada é uma estrutura narrativa

constituída por uma sequência de pictogramas que podem conter elementos de escrita fonética.

São numerosos os autores de textos sobre a utilização didáctica da banda desenhada que sugerem que ela seja usada para estudar a narrativa na sala de aula.

Aqui mesmo, no texto deste capítulo, encontramos numerosos exemplos.

Assim, Antoine Roux dedica um capítulo inteiro da sua obra *La bande dessinée peut être éducative* (cf. ROUX:1970, Capítulo 3) ao problema do ensino feito com a banda desenhada e afirma, na apresentação desse capítulo, que isso se justifica porque esta, se bem que constitua uma linguagem original, pode mostrar-se muito importante para facilitar a aprendizagem de outras formas de linguagem, nomeadamente a aprendizagem das técnicas narrativas, propondo, no texto do capítulo, que se realizem, na sala de aula, exercícios de dedução relativos ao encadeamento dos diversos momentos da narrativa. Noutro texto (ROUX:1984), este autor propõe um exercício que consiste em ler uma banda desenhada a auditores que não a possam ver, fazendo contar o episódio por cada um dos protagonistas segundo o seu ponto de vista e o seu vocabulário específicos, exercício esse que surge integrado num conjunto de sugestões para a utilização da banda desenhada na aula, e, noutro texto ainda (ROUX:1986), sugere que se comparem fragmentos de romances à sua adaptação em banda desenhada.

Jean-Pol Caput (CAPUT:1974) sugere a realização, na sala de aula, de vários exercícios que chamam a atenção dos alunos para o lado narrativo da banda desenhada como, por exemplo, contar ou dramatizar a história de uma banda desenhada ou ainda escrever uma narrativa (aquilo a que

chamamos um texto narrativo convencional, no âmbito desta tese) a partir de uma banda desenhada lida.

Robert Gigi (GIGI:1977) propõe a utilização de bandas desenhadas autênticas, disponíveis no mercado, para estudar a narrativa com os alunos na sala de aula.

As portuguesas Maria Helena Duarte Santos, Lucinda Lopes Galveias e Rita Dantas Lacerda (SANTOS et al.:1979) propõem que se estude a banda desenhada na aula de Língua Materna como qualquer outro texto narrativo.

Jacques Tramson (TRAMSON:1989) e Christian Alberelli (ALBERELLI:1993), no decurso das suas reflexões sobre o interesse didáctico das adaptações de textos literários em banda desenhada, apresentam esta forma de expressão como um meio de facilitar a abordagem de textos literários (sobretudo de carácter narrativo) na aula de Línguas.

O artigo de Danièle Baldrey e Jacqueline Demarty (BALDREY & DEMARTY:1986) e também o de Hannelore Scher e Philippe Roquigny (SCHER & ROQUIGNY:1986), acima citados, propõem uma comparação de romances às suas adaptações em banda desenhada que vai implicar forçosamente um estudo de aspectos narrativos e da estrutura geral da narrativa.

Estes elementos permitem-nos constatar que há, efectivamente, uma relação entre a utilização da banda desenhada na escola e o estudo da narrativa na aula de Línguas, sobretudo no que se refere ao ensino/aprendizagem da Língua Materna, se bem que recomendações deste género sejam igualmente feitas para o ensino de Línguas Estrangeiras. ¹²

¹² Em 1989, publicamos um artigo sobre a problemática da utilização da banda desenhada no ensino da Língua Materna (SA:1989), retomando reflexões de uma investigação feita

Para encerrar esta secção tão importante no âmbito desta tese, vamos fazer referência a um trabalho cuja autora é Mireille Brigaudiot (BRIGAUDIOT:1993).

O objectivo da investigação era determinar, a partir de actividades realizadas com crianças do ensino pré-primário (Ecole Maternelle, em Francês), quais seriam os papéis respectivos das imagens e da linguagem na construção de histórias ilustradas.

A autora punha a hipótese de que estes dois elementos - imagem e texto - desempenham papéis complementares: à imagem competiria essencialmente a tarefa de ajudar as crianças a terem uma representação da narrativa e a integrarem-se nesta (dado que ela veicula a noção de "protagonista permanente", que se refere, geralmente, ao herói nomeado), enquanto que o texto seria responsável pelo estabelecimento da focalização (ponto de vista) e da progressão da narrativa.

A investigação levada a cabo apresentava algumas limitações importantes: as observações feitas a partir das actividades realizadas com estas crianças, com a idade de 5 anos e alguns meses, foram recolhidas por várias vezes, não são homogêneas (dado que se teve em conta actividades de crianças diferentes em situações diferentes) e não são em número suficiente para permitir à investigadora passar além das hipóteses.

As actividades realizadas pelas crianças foram as seguintes: produzir narrativas orais livres; comentar uma narrativa em imagens; evocar uma narrativa em imagens, sem suporte; comentar uma narrativa vista, previamente comentada pelo educador e ouvida; evocar uma narrativa vista,

anteriormente (SA:1988-a; 1988-b), artigo esse cuja leitura se poderá revelar importante para quem se interessa por este tema, se bem que esta tese venha atenuar ou mesmo contestar algumas das afirmações nele contidas.

previamente comentada pelo educador e ouvida; evocar uma narrativa ouvida.

As bases teóricas que se teve em conta foram construídas a partir de trabalhos de Bronckart, autor a que já fizemos referência nesta tese (cf. Capítulo I: "A narrativa como tipo textual").

A síntese do conjunto das observações feitas para as diferentes actividades propostas às crianças produziu algumas constatações interessantes.

Para começar, verificou-se que se obtêm melhores resultados a partir da evocação de narrativas do que a partir de tarefas de produção ou de comentário de narrativas.

Em seguida, verificou-se, a nível da macroestrutura:

- que o texto ouvido desempenha um papel essencial na constituição dos protocolos de evocação de narrativas, enquanto que a imagem se mostra absolutamente incapaz de gerar uma narração coerente, dado que o texto dá uma unidade à acção, enquanto que, a partir da imagem, as crianças só apreendem detalhes dispersos da história;

- que o álbum apresenta vantagens em relação aos desenhos animados, porque facilita a percepção da oposição início/fim, que é essencial para a construção da narrativa, graças a um factor extralinguístico, que corresponde ao "fim físico" da página ou do livro, se bem que as crianças tenham sempre dificuldade em compreender esta oposição fundamental;

- que as imagens e o texto se unem para permitir a integração dos episódios de acção e de resolução na narrativa, desde que as imagens sejam explícitas e o texto acessível às crianças, nomeadamente no plano lexical;

- que estes elementos contribuem também para a identificação do herói, dado que o texto fornece o seu nome e as suas características, enquanto que as imagens lhe dão um suporte físico.

A nível da microestrutura, verificou-se que as marcas enunciativas espaço-temporais são construídas principalmente a partir do texto.

As implicações didácticas desta investigação levam à apresentação de um conjunto de propostas, que têm como objectivo o desenvolvimento da competência narrativa e linguística destas crianças.

Numa primeira etapa, seria necessário ler primeiro o título da narrativa e, em seguida, o texto, evitando interromper a leitura. O texto da narrativa escolhida deveria ser autónomo, logo compreensível em si, sem o auxílio das imagens, e homogéneo, isto é, mantendo, do princípio ao fim, as mesmas marcas relativamente ao sujeito-enunciador (portanto, o mesmo ponto de vista) e as mesmas marcas espaço-temporais de origem enunciativa.

Numa segunda etapa, seria necessário mostrar o álbum às crianças e dialogar com elas sobre a pluralidade de interpretações ligada às imagens, que torna difícil a compreensão da narrativa. Nas histórias escolhidas seria aconselhável evitar as imagens metafóricas ou simbólicas, valorizando sobretudo as imagens analógicas, e também evitar as imagens carregadas de pormenores não pertinentes. As imagens retidas constituiriam também uma narrativa autónoma, dado que elas apresentariam, de forma clara, a personagem principal, e ilustrariam cuidadosamente o problema, a acção e a resolução.

Nesta mesma etapa, seria ainda necessário fazer perguntas às crianças, que permitissem relacionar entre si o léxico e as imagens e que se

referissem ao encadeamento lógico das cenas, o que facilitaria ao acesso à macroestrutura da narrativa.

A terceira etapa é a releitura, destinada a apresentar novamente a componente linguística da narrativa já trabalhada pela criança.

É evidente que esta investigação que acabámos de apresentar não diz directamente respeito à problemática da abordagem da narrativa através da banda desenhada com alunos adolescentes ou, pelo menos, pré-adolescentes. No entanto, ela fornece pistas interessantes, tal como as que foram referidas anteriormente.

3.4. Observações finais

Da análise da justificação do recurso à banda desenhada na escola e das recomendações feitas para o seu aproveitamento didáctico, concluímos que existe já uma certa abertura da escola em relação a este tipo de texto, mas que ninguém tem uma noção precisa do que se pode fazer de positivo com a banda desenhada.

4. Observações conclusivas

Da comparação das aplicações didácticas resultantes da investigação no campo da Psicologia Cognitiva sobre o tratamento de textos (compreensão e produção e também relações entre a leitura-compreensão e a escrita-produção) e ainda sobre diferentes aspectos da estrutura da narrativa (superestrutura e macroestrutura) com as aplicações didácticas sugeridas para a banda desenhada, podemos deduzir que, enquanto que as sugestões feitas para o estudo de texto narrativo convencional assentam em

bases teóricas e empíricas relativamente sólidas, as que dizem respeito à banda desenhada são muito menos sistematizadas e assentam em concepções mais ou menos teóricas que ainda não foram cientificamente validadas.

Uma das finalidades principais da investigação empírica de que se tratará na segunda parte desta tese é precisamente tentar validar as afirmações segundo as quais a banda desenhada facilitaria a abordagem da narrativa, sendo ela própria uma forma de expressão de natureza narrativa e parecendo de mais fácil acesso para os jovens alunos do que o texto narrativo convencional.¹³

¹³ Apesar de todas as reflexões feitas, nos textos dos diferentes autores consultados para elaborar este capítulo dos fundamentos teóricos desta tese, sobre a facilidade associada à utilização da banda desenhada para a abordagem de certos temas na sala de aula, há dois estudos citados anteriormente que fazem referência às dificuldades ligadas à leitura da banda desenhada. Trata-se dos textos de Harry Morgan (MORGAN:1992) e Georges Farid (FARID:1990) citados no capítulo anterior a este.

BIBLIOGRAFIA

- * AAVV (1970) - *La bande dessinée*. Bordeaux: CRDP de Bordeaux
- * AAVV (s.d.) - *Lexicoteca. Moderna Enciclopédia Universal*. Lisboa: Círculo de Leitores
- * Abastado, Claude (1980) - Messages mixtes. In *Messages des média*. Paris: CEDIC
- * Adam, Jean-Michel (1987) - *Le récit*. 2e éd. Coll. "Que sais-je?", n°2149, Paris: PUF
- * Adam, Jean-Michel (1992) - *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan
- * Alberelli, Christian (1993) - Du roman à la bande dessinée. In Odette Mitterrand et Gilles Ciment (Dir.). *L'Histoire ... par la bande. Bande dessinée, Histoire et pédagogie*. Paris: Syros
- * Altarriba, Antonio (1983) - Características del relato en el comic (separata de *Neuróptica - estudios sobre el comic*. s.l., Ayuntamiento de Zaragoza)
- * Altarriba, Antonio (1988) - Propositions pour une analyse spécifique du récit en bandes dessinées. In Thierry Groensteen (Dir.). *Bande dessinée, récit et modernité*. Paris: Futuropolis/CNBDI
- * Amiel, Vincent (1993) - Récits, raccords: bande dessinée et cinéma. In Odette Mitterrand et Gilles Ciment (Dir.). *L'Histoire ... par la bande. Bande dessinée, Histoire et pédagogie*. Paris: Syros
- * Applebee, Arthur N. (1978) - *The child's concept of story: ages two to seventeen*. Chicago/London: The University of Chicago Press
- * Bain, Daniel (1990) - Les résumés: nouvelle approche d'un vieux problème. In Bernard Schneuwly (Dir.). *Diversifier l'enseignement du français écrit. Actes du IVe Colloque International de Didactique du Français Langue Maternelle*. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé

- * Bain, Daniel (1992) - Et si le résumé n'existait pas? In Michel Charolles et André Petitjean (Dir.). *L'activité résumante. Le résumé de texte: aspects didactiques*. Metz: Centre d'Analyse Syntaxique/CRESEF
- * Baldrey, Danièle & Demarty, Jacqueline (1986) - Du roman à la bande dessinée: "Brouillard au Pont de Tolbiac". *Le Français dans le monde*. 200, 63-69
- * Barthes, Roland (1964) - Rhétorique de l'image. *Communications*. 4, 40-51
- * Barthes, Roland (1966) - Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*. 8, 1-27
- * Beaugrande, Robert A. & Dressler, Wolfgang U. (1981) - *Introduction to textlinguistics*. London/New York: Longman
- * Bélanger, Joe (1987) - Theory and research into reading and writing connections: a critical review. *Reading Canada Lecture*. 5, 10-21
- * Benoît, Jeanine & Fayol, Michel (1989) - Le développement de la catégorisation des types de textes. *Pratiques*. 62, 71-85
- * Bergala, Alain (1978) - *Introduction à la sémiologie du récit en images*. Paris: Ufoleis
- * Boussinot, Roger (1980) - *Encyclopédie du cinéma*. Vol. 2. Paris: Bordas
- * Brémond, Claude (1964) - Le message narratif. *Communications*. 4, 4-32
- * Brémond, Claude (1966) - La logique des possibles narratifs. *Communications*. 8, 60-76
- * Brémond, Claude (1973-a) - Le modèle constitutionnel de A. J. Greimas. In *Logique du récit*. Paris: Seuil
- * Brémond, Claude (1973-b) - Postérité américaine de Propp. In *Logique du récit*. Paris: Seuil
- * Brigaudiot, Mireille (1993) - Quelques remarques à propos du récit et des images à l'École Maternelle. *Repères*. 7, 7-21

- * Bronckart, J.-P., Bain, D., Schnewly, B., Davaud, C. & Pasquier, A. (1985) - *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé
- * Brown, Ann L. & Day, Jeanne D. (1983) - Macrorules for summarizing texts: the development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 22, 1-14
- * Caput, Jean-Pol (1974) - Pédagogie de l'expression et bande dessinée. *Etudes de Linguistique Appliquée*. 13, 81-90
- * Caron, Jean (1989) - Le discours. In *Précis de Psycholinguistique* . Paris: PUF
- * Castillo, José Romera (1986) - El comic y su utilidad didáctica. In *Didáctica de la lengua y la literatura. Método y práctica*. 6ª ed. Madrid: Editorial Playor
- * Chauvineau, Joël & Espéret, Eric (1987) - Contrôle des processus de production textuelle en temps réel: tentative de transposition didactique. *Bulletin Audiophonologique*. Vol. III NS, 6, 703-720
- * Chocheyras, Jacques (1981) - La bande dessinée: auxiliaire pédagogique. In Michel Dabène (Dir.). *Recherches en didactique des langues étrangères*. Grenoble: Centre de Didactique du Français/Université des Langues et Lettres de Grenoble III
- * Correia, João D. Pinto (1979-a) - *O texto paraliterário I*. Cadernos da Associação de Professores de Português. 3, Lisboa, Associação de Professores de Português
- * Correia, João D. Pinto (1979-b) - *O texto paraliterário II*. Cadernos da Associação de Professores de Português. 4, Lisboa, Associação de Professores de Português
- * De la Croix, Arnaud & Andriat, Frank (1992) - *Pour lire la bande dessinée*. Paris: De Boeck/Duculot

- * Denhière, Guy (1982) - Schéma(s)? Vous avez dit schéma(s)? *Bulletin de Psychologie*. 356, 717-731
- * Dillies, Patrick (1978) - Le rapport image-texte dans la vignette de bande dessinée: progression d'exercices. *Pratiques*. 18/19, 21-27
- * Durand, Pascal (1986) - D'une rupture intégrante: avant-garde et transactions symboliques. *Pratiques*. 50, 31-45
- * Eco, Umberto (1978) - *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*. 3^a ed. Lisboa: Editorial Presença (trad.)
- * Eco, Umberto (1979) - Leitura de 'Steve Canyon'. In *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Editora Perspectiva (trad.)
- * Ehrlich, Stéphane & Florin, Agnès (1981) - *Compréhension et production d'un récit par des enfants de trois à onze ans*. Bordeaux: CNRS
- * Espéret, Eric (1984) - Processus de production: genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit. In M. Moscato and G. Pieraut-le-Bonniec (Eds.). *Le langage: construction et actualisation*. Rouen: PUR
- * Espéret, Eric (1988-a) - Genèse de la gestion du langage: opérations et structures cognitives. Comunicação apresentada na 4th Conference on language and language acquisition, Mons
- * Espéret, Eric (1988-b) - Training in narrative structure: effects on children's story writing at different structural levels. Comunicação apresentada no International Workshop on Writing, Pádua
- * Espéret, Eric (1989) - Micro- and macrostructural planning and control in production: approaches to the storytelling situation. In H. Mandl, E. de Corte, S. N. Bennett and H. F. Friedrich (Eds.). *Learning and instruction. European research in an international context*. Vol. 1. Oxford: Pergamon Press
- * Espéret, Eric (1990) - Apprendre à produire du langage: construction des représentations et processus cognitifs. In Daniel Gaonach'c (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère* (n^o spécial de *Le Français dans le monde*)

- * Espéret, Eric (1991-a) - The development and role of narrative schema storytelling. In Gilberte Pieraut-le Bonniec and Marlene Dolitsky (Eds.). *Language bases... discourse bases*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins
- * Espéret, Eric (1991-b) - Psychologie du langage et gestion cognitive des activités langagières. In Gérard Vergnaud (Ed.). *Les sciences cognitives en débat*. Paris: Editions du CNRS
- * Espéret, Eric & Gaonac'h, Daniel (1986) - The role of narrative schema in story production and recall: a longitudinal study. Comunicação apresentada na 2nd European Conference on Developmental Psychology, Rome
- * Espéret, Eric & Piolat, Annie (1991) - Production and control. In Guy Denhière and Jean-Pierre Rossi (Eds.). *Texts and text processing*. Amsterdam: North Holland
- * Farid, Georges (1990) - Contribution de la bande dessinée à l'enseignement du français écrit. In Bernard Schneuwly (Dir.). *Diversifier l'enseignement du français écrit. Actes du IV Colloque International de Didactique du Français Langue Maternelle*. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé
- * Fayol, Michel (1983) - L'acquisition du récit: un bilan des recherches. *Revue Française de Pédagogie* . 62, 65-82
- * Fayol, Michel (1985) - *Le récit et sa construction*. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé
- * Fayol, Michel (1991) - Text typologies: a cognitive approach. In Guy Denhière and Jean-Pierre Rossi (Eds.). *Texts and text processing*. Amsterdam: North Holland
- * Fayol, Michel (1992-a) - Comprendre ce qu'on lit: de l'automatisme au contrôle. In Michel Fayol, Jean-Emile Gombert, Pierre Lecocq, Liliane Sprenger-Charolles et Daniel Zagar, *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF

- * Fayol, Michel (1992-b) - Le résumé: un bilan provisoire des recherches de psychologie cognitive. In Michel Charolles et André Petitjean (Dir.). *L'activité résumante, le résumé de texte: aspects didactiques*. Metz: Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz/CRESEF
- * Fitzgerald, Jill & Teasley, Alan B. (1986) - Effects of instruction in narrative structure on children's writing. *Journal of Educational Psychology*. 78 (6), 424-432
- * Fitzgerald, Jill, Spiegel, Dixie Lee & Teasley, Alan B. (1987) - Story structure and writing. *Academic Therapy*. 22, 255-262
- * Fontbaré, Vicky & Sohet, Philippe (1976) - Codes culturels et logique de classe dans la bande dessinée. *Communications*. 24, 62-80
- * Frémion, Yves (1985) - Réaliser une B.D. en classe. *Le Français dans le monde*. 193, 95-96
- * Fresnault-Deruelle, Pierre (1972-a) - *Dessins et bulles: la bande dessinée comme moyen d'expression*. Paris: Bordas
- * Fresnault-Deruelle, Pierre (1972-b) - *La bande dessinée, essai d'analyse sémiotique*. Paris: Hachette
- * Fresnault-Deruelle, Pierre (1974) - Servir ou se servir de la bande dessinée. In Nicole Gueunier (Dir.). *Lecture des textes et enseignement du français*. Paris: Hachette
- * Fresnault-Deruelle, Pierre (1976) - Du linéaire au tabulaire. *Communications*. 24, 7-23
- * Fresnault-Deruelle, Pierre (1977) - *Récits et discours par la bande. Essais sur les comics*. Paris: Hachette
- * Fresnault-Deruelle, Pierre (1993-a) - Le fantasme de la parole. In *Eloquence des images. Images fixes III*. Paris: PUF
- * Fresnault-Deruelle, Pierre (1993-b) - La BD ou le tableau déconstruit. In *Eloquence des images. Images fixes III*. Paris: PUF

- * Fresnault-Deruelle, Pierre (s.d.) - La bande dessinée: narration figurative ou figuration narrative? In Denise Escarpit. *L'enfant, l'image et le récit*. s.l.: Mouton/Maison des Sciences de l'Homme de l'Aquitaine
- * Frochot, Marcel, Zagar, Daniel & Fayol, Michel (1987) - Effets de l'organisation narrative sur la lecture de récits (Etude comparée chez l'enfant et chez l'adulte). *L'Année Psychologique*. 87, 237-252
- * Gauthier, Guy (1978) - La traversée du signifiant iconique: repères pour un cheminement pédagogique. *Pratiques*. 18/19, 10-20
- * Genette, Gérard (1966) - Frontières du récit. *Communications*. 8, 152-163
- * Gigi, Robert (1977) - La bande dessinée: un instrument pédagogique. In *Actes du Colloque sur la Bande Dessinée*. s.l.: Editions SERG/Foire de Bologne
- * Gordon, Christine J. & Braun, Carl (1985) - Metacognitive processes: reading and writing narrative discourse. In D. L. Forest-Pressley, G. E. Mac Kinnon and T. Gary Waller (Eds.). *Metacognition, cognition, and human performance*. Vol. 2. New York: Academic Press
- * Got, Yves (1993) - Faut-il enseigner la bande dessinée? In Odette Mitterrand et Gilles Ciment (Dir.). *L'Histoire ... par la bande. Bande dessinée, Histoire et Pédagogie*. Paris: Syros
- * Greimas, A. J. (1966-a) - A la recherche des modèles de transformation. In *Sémantique structurale. Recherche de méthode*. Paris: Larousse
- * Greimas, A. J. (1966-b) - Réflexions sur les modèles actantiels. In *Sémantique structurale. Recherche de méthode*. Paris: Larousse
- * Greimas, A. J. (1970-a) - Eléments d'une grammaire narrative. In *Du sens. Essais sémiotiques*. Paris: Seuil
- * Greimas, A. J. (1970-b) - La quête de la peur. In *Du sens. Essais sémiotiques*. Paris: Seuil
- * Groensteen, Thierry (1988) - La narration comme supplément: archéologie des fondations infra-narratives de la bande dessinée. In Thierry Groensteen (Dir.). *Bande dessinée, récit et modernité*. Paris: Futuropolis/CNBDI

- * Groensteen, Thierry (1990) - Du 7e au 9e art: l'inventaire des singularités. *CinémAction* (n° spécial "Cinéma et bande dessinée"), 16-28
- * Groensteen, Thierry (1991) - Le système spatio-topique de la bande dessinée. *Mémoire de D.E.A. não publicado*. Universidade de Toulouse-Le Mirail
- * Groensteen, Thierry (1993) - La planche, un espace narratif. In Odette Mitterrand et Gilles Ciment (Dir.). *L'Histoire ... par la bande. Bande dessinée, Histoire et pédagogie*. Paris: Syros
- * Grosse, Ernst. U. (1978) - "French structuralists" views on narrative grammar. In Wolfgang U. Dressler (Ed.). *Current trends in textlinguistics*. Berlin: de Gruyter
- * Haberlandt, Karl, Berian, Claire & Sandson, Jennifer (1980) - "The episode schema in story processing", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 19, 635-650
- * Kintsch, Walter (1974) - A propositional theory for the representation of meaning in knowledge and memory. In *The representation of meaning in memory*. Hillsdale (N. J.): Lawrence Erlbaum Associates
- * Kintsch, Walter (1977) - On comprehending stories. In Marcel A. Just and Patricia A. Carpenter (Eds.). *Cognitive processes in comprehension*. Hillsdale (N. J.): Lawrence Erlbaum Associates
- * Kintsch, Walter & Van Dijk, Teun A. (1975) - Comment on se rapelle et on résume des histoires. *Langue Française*. 40, 98-116
- * Kintsch, Walter & Van Dijk, Teun A. (1984) - Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes. In Guy Denhière (Ed.). *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*. Lille: Presses Universitaires de Lille (trad.)
- * Larivaille, Paul (1974) - L'analyse (morpho)logique du récit. *Poétique*. 19, 368-388

- * Masson, Pierre (1985) - *Lire la bande dessinée*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon
- * Masson, Pierre (1989) - B.D. et critique. Autour de la relation texte-image. *Europe*. 720, 47-53
- * Morgan, Harry (1992) - Difficultés à lire une BD. *Texto policopiado*.
- * Mouralis, Bernard (1975) - *Les contre-littératures*. Paris: PUF
- * Peeters, Benoît (s.d.-a) - Comment lire une bande dessinée? In Jacques Samson et André Carpentier (Dirs.). *Actes du Premier Colloque de Bande Dessinée de Montréal*. s.l.: Analogon/SQRBD
- * Peeters, Benoît (s.d.-b) - Atelier de scénarisation. In Jacques Samson et André Carpentier (Dirs.). *Actes du Premier Colloque de Bande Dessinée de Montréal*. s.l.: Analogon/SQRBD
- * Peeters, Benoît (1991) - *Case, planche, récit. Comment lire une bande dessinée*. s.l.: Casterman
- * Peeters, Benoît (1993) - Ecrire l'image: scénario et récit en bandes dessinées. In Odette Mitterrand et Gilles Ciment (Dirs.). *L'Histoire ... par la bande. Bande dessinée, Histoire et pédagogie*. Paris: Syros
- * Picquenot, Alain (1975) - Enseignement et bande dessinée. *Pratiques*. 7/8, 47-60
- * Reis, Carlos & Lopes, Ana Cristina M. (1991) - *Dicionário de narratologia*. 3^a ed. Coimbra: Almedina
- * Reuter, Yves (1986) - Les paralittératures: problèmes théoriques et pédagogiques. *Pratiques*. 50, 3-30
- * Roux, Antoine (1970) - *La bande dessinée peut être éducative*. Paris: Editions de l'Ecole
- * Roux, Antoine (1982) - Bande dessinée et pédagogie. *Education 2000*. 21, 45-51
- * Roux, Antoine (1984) - *La bande dessinée. Références et suggestions pédagogiques*. Paris: CNDP

- * Roux, Antoine (1986) - Enseigner la BD/enseigner avec la BD? *Le Français dans le monde*. 200, 60-62
- * Sá, Cristina Manuela (1988-a) - A integração dos textos não-literários e paraliterários no ensino do Português Língua Materna (texto jornalístico, texto publicitário e banda desenhada). *Síntese teórica para Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica*. Universidade de Aveiro
- * Sá, Cristina Manuela (1988-b) - A banda desenhada no ensino do Português Língua Materna (Preparatório e Secundário). *Relatório de aula prática para Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica*. Universidade de Aveiro
- * Sá, Cristina Manuela (1989) - O uso da banda desenhada no ensino do Português (Língua Materna). *Boletim Informativo do Ensino da Língua*. 2, 25-31
- * Samson, Jacques (1988-a) - Stratégies modernes d'énonciation picturale. In Thierry Groensteen (Dir.). *Bande dessinée, récit et modernité*. Paris: Futuropolis/CNBDI
- * Samson, Jacques (1988-b) - La BD à l'école: l'utiliser sans l'appauvrir. *Circuit*. 23, 14-16
- * Santos, Maria Helena Duarte, Galveias, Lucinda Lopes & Lacerda, Rita Dantas (1979) - *Contra-picado: banda desenhada e ensino do Português*. Coimbra: Atlântida Editora
- * Saouter, Catherine (s.d.) - Bande dessinée et narratologie. Comunicação apresentada no Colóquio "Bande dessinée, récit et modernité", Cérisy-la-Salle (França)
- * Scher, Hannelore & Roquigny, Philippe (1986) - Autour de Carmen. *Le Français dans le monde*. 200, 70-71
- * Schmidt, Siegfried (1978) - Some problems of communicative text theories. In Wolfgang U. Dressler (Ed.), *Current trends in textlinguistics*. Berlin: de Gruyter

- * Schneegans, Nicole (1989) - Les caractéristiques graphiques de la bande dessinée. *Lidil*. 1, 37-65
- * Sequeira, Maria de Fátima (1990) - *Manual para elaboração de teses de mestrado e de doutoramento em Educação*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação
- * Tomachevski, Boris (s.d.) - Temática. In Tzvetan Todorov (Ed.). *Teoria da literatura. Textos dos Formalistas Russos*. Vol. 2. Lisboa: Edições 70 (trad.)
- * Tramson, Jacques (1989) - Les adaptations de textes littéraires en bandes dessinées. *Europe*. 720, 80-87
- * Van Dijk, Teun A. (1973) - Grammaires textuelles et structures narratives. In *Sémiotique narrative et textuelle*. Paris: Larousse
- * Van Dijk, Teun A. (1977) - *Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. London/New York: Longman
- * Van Dijk, Teun A. (1984) - Macrostructures sémantiques et cadres de connaissances dans la compréhension du discours. In Guy Denhière (Ed.). *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*. Lille: Presses Universitaires de Lille
- * Van Dijk, Teun A. & Kintsch, Walter (1978) - Cognitive psychology and discourse: recalling and summarizing stories. In Wolfgang U. Dressler (Ed.). *Current trends in textlinguistics*. Berlin/New York: de Gruyter
- * Van Dijk, Teun A. & Kintsch, Walter (1983) - *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press
- * Van Lier, Henri (1988) - La bande dessinée: une cosmogonie dure. In Thierry Groensteen (Dir.). *Bande dessinée, récit et modernité*. Paris: Futuropolis/CNBDI

Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá

**A BANDA DESENHADA:
UMA LINGUAGEM NARRATIVA
AO SERVIÇO DO ENSINO DO PORTUGUÊS
(LÍNGUA MATERNA)**

Volume II



Universidade de Aveiro
1995

ERRATA VOLUME II

Página	Linha	Onde se lê	Deve ler-se
461	6	que trabalharia com bandas desenhadas	que trabalharia com bandas desenhadas
468	12	a reconhecer o facto	a reconhecerem o facto
471	19	um trabalho de deciframento	um trabalho de decifração
481	19	Este trabalho de restabelecimento	Este trabalho de restabelecimento
482	4	e também o conhecimento do mundo	e também no conhecimento do mundo
488	20	que tinha sido propositadamente deixada	que tinha sido propositadamente deixada
489	21	retomado parcialmente à medida que	retomado parcialmente, à medida que
499	8	e sugestões relativas aos momentos seguintes	e apresentava sugestões relativas aos momentos seguintes
502 a 509 (Quadro 16)	9 (col. 3) 4 (col. 3)	e das reacções inicia da acção	e das reacções inicial da acção
514	15	diferentes itens que constituíam	diferentes itens que o constituíam
525	5	coincidiam com a versões	coincidiam com as versões
531	26	que o professor lhe tinha dado	que o professor lhe tinha atribuído
534	9 (n.)	parágrafo 3 ();	parágrafo 3 (linhas 3 e 4)
554	24	tanto no que se refere ao texto narrativo convencional como à banda desenhada	tanto no que se refere ao texto narrativo convencional como no que se refere à banda desenhada
558	12	macroestrutura	macroestrutura
558	20	análise de variância a eles aplicada	análise de variância aplicada a estes dados
574	17	para os alunos dos grupo experimental	para os alunos do grupo experimental
577	4	obtivevemos	obtivemos
584	15	conhecimrntos	conhecimentos
585	9	superstrutura	superestrutura
589	21	textos narrativos convencionais	textos narrativos convencionais
596	24	dimimuem um pouco	diminuem um pouco
600	20	que não dominam dos conhecimentos testados.	que não dominam os conhecimentos testados.
602	13	predominânica dos falhanços	predominância dos falhanços
618	3 (n.)	aplicados a estes alunos porque para cada uma destas provas	aplicados a estes alunos, porque, para cada uma destas provas,
623	2	mais evidente para o texto narrativo convencional que para a banda desenhada	mais evidente para o texto narrativo convencional do que para a banda desenhada
631	3	para a prova "super1-partes-convencional"	para a prova "super1-partes-convencional"
632	15	grupo expreimental	grupo experimental
647	18	os níveis superiores controlom	os níveis superiores controlam
680	1	conjuncionais	conjuncionais
691	3	macrostrutura	macroestrutura

INDICE DESTE VOLUME

LISTA DE QUADROS	viii
LISTA DE GRÁFICOS	xi

CAPÍTULO VII

METODOLOGIA	458
1. Introdução	458
2. Materiais utilizados	460
2.1. Os questionários	461
2.1.1. O questionário aplicado aos alunos	462
2.1.2. O questionário aplicado aos professores	464
2.2. A unidade didáctica	465
2.2.1. O primeiro momento	467
2.2.2. O segundo momento	468
2.2.3. O terceiro momento	470
2.2.3.1. Primeira fase: estudo da microestrutura	471
2.2.3.2. Segunda fase: estudo da macroestrutura	474
2.2.3.3. Terceira fase: estudo da superestrutura	476
2.2.4. O quarto momento	478
2.2.5. Observações finais	479
2.3. Os testes	480
2.3.1. A sua função	480
2.3.2. A sua constituição	480
2.3.2.1. Provas relativas à microestrutura	481
2.3.2.2. Provas relativas à macroestrutura	482
2.3.2.3. Provas relativas à superestrutura	484
2.3.3. A sua elaboração	485
2.3.4. A sua correcção	487
3. Descrição da experiência	489
3.1. Momentos prévios	490
3.2. Selecção dos sujeitos da experiência	491
3.3. Realização da experiência	497
3.3.1. O primeiro momento	500
3.3.2. O segundo momento	501
3.3.3. O terceiro momento	502
3.3.3.1. Primeira fase: estudo da microestrutura	502

3.3.3.2. Segunda fase: estudo da macroestrutura	505
3.3.3.3. Terceira fase: estudo da superestrutura	508
3.3.4. O quarto momento	510
3.4. A aplicação do pós-teste	513
3.5. A repetição do pós-teste	515
3.6. Conclusão da experiência	516
4. Tratamento e análise dos dados	516
4.1. Observações introdutórias	516
4.2. Análise quantitativa	519
4.3. Análise qualitativa	524
4.3.1. Observações introdutórias	524
4.3.2. Procedimento adoptado na análise dos dados relativos à microestrutura	526
4.3.3. Procedimento adoptado na análise dos dados relativos à macroestrutura	533
4.3.4. Procedimento adoptado na análise dos dados relativos à superestrutura	539
5. Observações conclusivas	547
 CAPÍTULO VIII	
RESULTADOS DAS DIFERENTES ANÁLISES	550
1. Observações introdutórias	550
2. Resultados da análise quantitativa	550
2.1. Primeira análise	551
2.1.1. Microestrutura	551
2.1.2. Macroestrutura	554
2.1.3. Superestrutura	558
2.1.4. Observações finais sobre os resultados do primeiro momento da análise quantitativa	561
2.2. Análises complementares	562
2.2.1. Análise factorial em componentes principais	562
2.2.2. Análise de regressão linear múltipla progressiva	565
2.2.2.1. Microestrutura	565
2.2.2.2. Macroestrutura	568
2.2.2.3. Superestrutura	572
2.2.2.4. Observações finais sobre os resultados das análises complementares	574

2.3. Observações conclusivas em relação à análise quantitativa	583
3. Resultados da análise qualitativa	590
3.1. Observações introdutórias	590
3.2. Microestrutura	590
3.2.1. Análise dos efectivos para cada tipo de resposta das provas do "bloco microestrutura"	590
3.2.1.1. Para a prova "micro-convencional"	590
3.2.1.2. Para a prova "micro-BD"	592
3.2.1.3. Observações finais sobre a análise dos efectivos para cada tipo de resposta das provas do "bloco microestrutura"	593
3.2.2. Análise da evolução dos dois grupos em função dos tipos de erros detectados	594
3.2.2.1. Para a prova "micro-convencional"	594
3.2.2.2. Para a prova "micro-BD"	597
3.2.3. Dados complementares	598
3.2.3.1. Questões de base semântica	599
3.2.3.2. Questões de base morfológica	601
3.2.3.3. Questões de base sintáctica	602
3.2.3.4. Observações finais relativas à análise dos dados complementares	603
3.2.4. Observações conclusivas relativas à análise qualitativa dos dados sobre a microestrutura	604
3.3. Macroestrutura	606
3.3.1. Análise dos efectivos para cada tipo de resposta das provas do "bloco macroestrutura"	606
3.3.1.1. Para a prova "macro-convencional"	606
3.3.1.2. Para a prova "macro-BD"	608
3.3.1.3. Observações finais sobre a análise dos efectivos para cada tipo de resposta das provas do "bloco macroestrutura"	610
3.3.2. Análise da evolução dos dois grupos em função dos tipos de erros detectados	611
3.3.2.1. Para a prova "macro-convencional"	611
3.3.2.2. Para a prova "macro-BD"	614
3.3.3. Observações conclusivas relativas à análise qualitativa dos dados sobre a macroestrutura	616
3.4. Superestrutura	617

3.4.1. Análise dos efectivos para cada tipo de resposta das provas do "bloco superestrutura"	618
3.4.1.1. Para a prova "super1-convencional"	618
3.4.1.2. Para a prova "super1-BD"	620
3.4.1.3. Observações finais sobre a análise dos efectivos para cada tipo de resposta das provas do "bloco superestrutura"	622
3.4.2. Análise da evolução dos dois grupos em função dos tipos de erros detectados	623
3.4.2.1. Para a prova "super1-convencional"	623
3.4.2.2. Para a prova "super1-BD"	625
3.4.3. Dados complementares	626
3.4.3.1. Análise dos efectivos para cada tipo de resposta	626
A) Para a prova "super1-partes-convencional"	626
B) Para a prova "super1-partes-BD"	628
C) Observações finais	630
3.4.3.2. Análise da evolução dos dois grupos em função dos tipos de erros detectados	631
A) Para a prova "super1-partes-convencional"	631
B) Para a prova "super1-partes-BD"	632
3.5. Observações finais relativas à análise qualitativa dos dados sobre a superestrutura	633
4. Observações finais do capítulo	638

CAPÍTULO IX

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DIDÁCTICAS	639
1. Observações introdutórias	639
2. Interpretação dos dados	639
2.1. Microestrutura	639
2.2. Macroestrutura	644
2.3. Superestrutura	647
3. Conclusões	652
3.1. Microestrutura	654
3.2. Macroestrutura	656
3.3. Superestrutura	657
3.4. Observações finais	658
4. Implicações para o estudo da narrativa	660
4.1. Análise dos programas de ensino da Língua Materna	661

4.1.1. Os antigos programas	662
4.1.1.1. Os programas para o 5º e 6º Anos	662
4.1.1.2. Os programas para o 7º, 8º e 9º Anos	664
4.1.2. Os novos programas	668
4.1.2.1. Os programas para o 2º Ciclo do Ensino Básico	670
4.1.2.2. Os programas para o 3º Ciclo do Ensino Básico	674
4.1.3. Observações finais	680
4.2. Sugestões didáticas	680
4.2.1. Para o nível da microestrutura	681
4.2.2. Para o nível da macroestrutura	684
4.2.3. Para o nível da superestrutura	686
4.2.4. Observações conclusivas	689
5. Recomendações para a realização de futuros trabalhos de investigação neste domínio e possíveis aplicações dos resultados desta investigação empírica	694
 BIBLIOGRAFIA	 695A a D

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese do paralelo estabelecido entre o texto narrativo convencional e a narrativa em banda desenhada	361 a e b
Quadro 2 - Quadro descritivo da unidade didáctica	466
Quadro 3 - Quadro descritivo do desenrolar da intervenção didáctica	489 a
Quadro 4 - Resultados do teste de Kolmogorov-Smirnov para cada distribuição	495
Quadro 5 - Resultados do teste do t de Student para grupos emparelhados	495
Quadro 6 - Quadro descritivo do desenrolar do primeiro momento da intervenção didáctica	500
Quadro 7 - Quadro descritivo do desenrolar do segundo momento da intervenção didáctica	501
Quadro 8 - Pontos comuns e diferenças entre o texto narrativo convencional e a banda desenhada	502 a
Quadro 9 - Quadro descritivo do desenrolar da primeira fase do terceiro momento da intervenção didáctica	503
Quadro 10 - Lista dos processos usados na elaboração da microestrutura do texto narrativo convencional e das marcas de superfície consideradas	504
Quadro 11 - Lista dos processos usados na elaboração da microestrutura da banda desenhada e das marcas de superfície consideradas	505
Quadro 12 - Quadro descritivo do desenrolar da segunda fase do terceiro momento da intervenção didáctica	505
Quadro 13 - Lista dos processos usados na elaboração da macroestrutura do texto narrativo convencional e das marcas de superfície consideradas	507
Quadro 14 - Lista dos processos usados na elaboração da macroestrutura da banda desenhada e das marcas de superfície consideradas	507
Quadro 15- Quadro descritivo do desenrolar da terceira fase do terceiro momento da intervenção didáctica	508
Quadro 16 -Conclusões do trabalho sobre a superestrutura	509
Quadro 17 - Quadro descritivo do desenrolar do quarto momento da intervenção didáctica	510

Quadro 18 - Análise de regressão linear múltipla progressiva (exemplo do primeiro modelo)	521
Quadro 19 - Análise de regressão linear múltipla progressiva (exemplo do segundo modelo)	523 a
Quadro 20 - Resumo dos resultados obtidos pelos grupos experimental e controlo nas provas relativas à microestrutura, nos três momentos de avaliação	553
Quadro 21 - Resumo dos resultados obtidos pelos grupos experimental e controlo nas provas relativas à macroestrutura, nos três momentos de avaliação	556
Quadro 22 - Resumo dos resultados obtidos pelos grupos experimental e controlo nas provas relativas à superestrutura, nos três momentos de avaliação	559
Quadro 23 - Correlações para a análises factorial em componentes principais	562 a
Quadro 24 - Quadro das saturações para a análise factorial em componentes principais	564 a
Quadros 25a e 25b - Resultados da análise de regressão linear múltipla progressiva (primeiro modelo)	565 a e b
Quadros 26a, 26b, 26c e 26d - Resultados da análise de regressão linear múltipla progressiva (segundo modelo)	565 c a f
Quadro 27 - Efectivos por tipo de resposta dada para a prova "micro-convencional" dos dois grupos	591
Quadro 28 - Efectivos por tipo de resposta dada para a prova "micro-BD" dos dois grupos	592
Quadro 29 - Efectivos por tipo de erros para a prova "micro- convencional" dos dois grupos	595
Quadro 30 - Efectivos por tipo de erros para a prova "micro- BD" dos dois grupos	598
Quadro 31 - Efectivos dos dois grupos para as questões de tipo semântico-lexical	600
Quadro 32 - Efectivos dos dois grupos para as questões de tipo morfológico	601
Quadro 33 - Efectivos dos dois grupos para as questões de tipo sintáctico	602
Quadro 34 - Efectivos por tipo de resposta dada para a prova "macro-convencional" dos dois grupos	606

Quadro 35 - Efectivos por tipo de resposta dada para a prova "macro-BD" dos dois grupos	608
Quadro 36 - Efectivos por tipo de erros para a prova "macro-convencional" dos dois grupos	611 a
Quadro 37 - Efectivos por tipo de erros para a prova "macro-BD" dos dois grupos	614a
Quadro 38 - Efectivos por tipo de resposta dada para a prova "super1-convencional" dos dois grupos	618
Quadro 39 - Efectivos por tipo de resposta dada para a prova "super1-BD" dos dois grupos	620
Quadro 40 - Efectivos por tipo de erros para a prova "super1-convencional" dos dois grupos	623
Quadro 41 - Efectivos por tipo de erros para a prova "super1-BD" dos dois grupos	625
Quadro 42 - Efectivos por tipo de resposta dada para a prova "super1-partes-convencional" dos dois grupos	627
Quadro 43 - Efectivos por tipo de resposta dada para a prova "super1-partes-BD" dos dois grupos	628
Quadro 44 - Efectivos por tipo de erros para a prova "super1-partes-convencional" dos dois grupos	631
Quadro 45 - Efectivos por tipo de erros para a prova "super1-partes-BD" dos dois grupos	632
Quadro 46 - Efectivos dos dois grupos para as respostas canónicas e paralelas à canónica das provas "super1-convencional" e "super1-partes-convencional" do Pós-teste 1 e do Pós-teste 2	635
Quadro 47 - Efectivos dos dois grupos para as respostas canónicas e paralelas à canónica das provas "super1-BD" e "super1-partes-BD" do Pós-teste 1 e do Pós-teste 2	637
Quadro 48 - Novo modelo de itinerário didáctico para o estudo da narrativa na aula de Língua Materna com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico	693

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Médias dos resultados do grupo experimental para o "bloco microestrutura" nos três momentos de avaliação	551 a
Gráfico 2 - Médias dos resultados do grupo controle para o "bloco microestrutura" nos três momentos de avaliação	551 a
Gráfico 3 - Médias dos resultados da turma controle e do grupo controle para o "bloco microestrutura" nos três momentos de avaliação	553 a
Gráfico 4 - Médias dos resultados do grupo experimental para o "bloco macroestrutura" nos três momentos de avaliação	554 a
Gráfico 5 - Médias dos resultados do grupo controle para o "bloco macroestrutura" nos três momentos de avaliação	554 a
Gráfico 6 - Médias dos resultados da turma experimental e do grupo experimental para o "bloco macroestrutura" nos três momentos de avaliação	557 a
Gráfico 7 - Médias dos resultados do grupo experimental para as provas "super1-convencional" e "super1-BD" nos três momentos de avaliação	558 a
Gráfico 8 - Médias dos resultados do grupo controle para as provas "super1-convencional" e "super1-BD" nos três momentos de avaliação	558 a
Gráfico 9 - Médias dos resultados da turma experimental e do grupo experimental para as provas "super1-convencional" e "super1-BD" nos três momentos de avaliação	560 a

CAPÍTULO VII

METODOLOGIA

1. Introdução

Antes de começarmos a descrever a experiência realizada no quadro desta investigação empírica e o material nela utilizado e a apresentar as directrizes que presidiram ao tratamento e análise dos dados obtidos, gostaríamos de recordar ao leitor os objectivos desta investigação apresentados na "Introdução" desta tese.

Lembramos assim que, com este projecto de investigação, se pretende:

- determinar o papel que a banda desenhada pode efectivamente desempenhar na compreensão da narrativa por parte dos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico;

- a partir daí, determinar o papel que a banda desenhada poderá desempenhar no estudo da narrativa na aula de Português (Língua Materna).

Lembramos ainda que, para atingir o primeiro objectivo, do qual depende a concretização do segundo, é necessário encontrar resposta para três perguntas:

Questão 1

- A quase totalidade das investigações realizadas, tendo em conta simultaneamente bases teóricas provenientes dos campos da Psicologia

Cognitiva e da Didáctica e tendo como objecto de estudo as características dos textos narrativos, que interferiram efectivamente no tratamento destes, consistiram em fazer adquirir conhecimentos relativos a uma estrutura canónica da narrativa e, mais raramente, a certas marcas linguísticas de superfície e em levar os sujeitos a dominarem a gestão destes diversos elementos através do ensino directo a partir de textos narrativos convencionais; será possível fazer os sujeitos desta experiência adquirirem esses mesmos conhecimentos e aptidões a partir de bandas desenhadas de natureza narrativa, cuidadosamente seleccionadas, e transferirem as aquisições feitas para outras bandas desenhadas?

Questão 2

- Será que a aquisição desses conhecimentos e aptidões se faz de forma mais fácil e mais rápida a partir de bandas desenhadas do que a partir de textos narrativos convencionais?

Questão 3

- Finalmente, será que os conhecimentos e aptidões deste género, adquiridos a partir de bandas desenhadas, poderão ser transferidos para o estudo de textos narrativos convencionais?

As respostas possíveis a essas perguntas foram fornecidas, precisamente, pela experiência realizada. Elas permitiram ainda validar a proposta didáctica central desta investigação, a qual sugere o recurso à banda desenhada para facilitar o ensino destes aspectos textuais. Com base nisso, foi possível apresentar sugestões melhor fundamentadas para o uso da banda desenhada no estudo da narrativa na aula de Língua Materna.

Como já vimos, esta investigação empírica assenta numa base teórica estabelecida a partir de vários tópicos abordados nos capítulos precedentes (a situação do texto narrativo em relação a outros tipos de textos, a definição da estrutura específica da narrativa, o estudo do tratamento cognitivo da narrativa a nível da compreensão e da produção - incluindo também alguns dados, importantes no contexto desta investigação, sobre a aquisição e a evolução da estrutura canónica da narrativa e uma exposição detalhada do modelo de Walter Kintsch e Teun A. Van Dijk sobre o tratamento cognitivo da narrativa, a nível da compreensão e da produção, que esteve na base da elaboração da experiência levada a cabo com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico -, as características específicas da banda desenhada e as características narrativas desta forma de expressão e o estabelecimento de um paralelo - original - entre o texto narrativo convencional e a banda desenhada, a nível das estruturas narrativas e do seu tratamento cognitivo, no que se refere à compreensão). Foram ainda analisados trabalhos de investigação, realizados no âmbito da Psicologia Cognitiva, dos quais saíram propostas para a utilização didáctica de textos narrativos convencionais, e as sugestões feitas para o estudo da banda desenhada como forma de expressão e para a sua utilização didáctica na abordagem de outros conteúdos, na aula de Língua Materna, nomeadamente a narrativa.

2. Materiais utilizados

A investigação empírica que foi realizada compreendia três fases:

- uma primeira fase de selecção do público para a realização da experiência, feita através da aplicação de um questionário a alunos de Escolas Secundárias de Aveiro e da aplicação de um teste (que seria

também considerado como pré-teste em relação à intervenção didáctica prevista no plano da experiência); ao mesmo tempo, seria passado aos professores de Português destes alunos um outro questionário; essa fase de selecção do público da experiência a realizar permitiria constituir um grupo controlo, que trabalharia com textos narrativos convencionais, e um grupo experimental, que trabalharia com bandas desenhadas, com transposição dos conhecimentos adquiridos para o domínio dos textos narrativos convencionais; estes dois grupos seriam emparelhados, o que significa que cada elemento do grupo controlo teria o seu equivalente no grupo experimental, que apresentaria, tanto quanto possível, as mesmas características;

- uma segunda fase correspondente ao momento central da experiência, durante o qual o professor de Português dos alunos seleccionados para a experiência estudaria com eles a narrativa, utilizando como referência uma unidade didáctica planificada e elaborada expressamente para esta investigação empírica, a partir de bases teóricas provenientes da Psicologia Cognitiva e da Didáctica (unidade essa que designaremos pela expressão "intervenção didáctica");

- a terceira fase, correspondendo à aplicação de um pós-teste, destinado a permitir a avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos durante a unidade didáctica sobre a narrativa, e à repetição desse pós-teste, para verificar a permanência dos resultados obtidos na aplicação anterior desse mesmo teste.

De acordo com esta breve descrição da experiência já fornecida (e destinada unicamente a situar os diferentes materiais de que vamos falar em seguida, dado que a descrição detalhada do procedimento empírico utilizado será fornecida mais tarde), podemos concluir que os materiais de

que é necessário falar aqui são os questionários, os testes e a unidade didáctica especialmente preparada para esta experiência, que ocupou várias sessões de trabalho normais dos alunos e da professora de Português implicados nesta experiência.

2.1. Os questionários

Já vimos que, no decurso da realização desta experiência, foram utilizados dois questionários: um, de importância central para a investigação empírica projectada - o que foi aplicado aos alunos -, visto que era um dos elementos que permitiriam a selecção dos indivíduos que iriam participar na fase de intervenção didáctica e outro, menos importante - o que foi aplicado aos professores de Português dos alunos entre os quais foi seleccionado o público da experiência -, cuja única finalidade era permitir conhecer melhor estes professores, um dos quais desempenharia um papel primordial no desenrolar da experiência.

2.1.1. O questionário aplicado aos alunos

O objectivo da aplicação deste questionário consistia, portanto, em facilitar a selecção dos sujeitos da intervenção didáctica entre as diferentes turmas propostas para a realização desta experiência por três Escolas Secundárias de Aveiro (cf. Anexo 1).

Esta selecção implicava a caracterização dos alunos segundo certos aspectos, que, supostamente, poderiam influenciar o desenrolar da experiência:

- a sua idade média;

- o seu sexo;

- o nível atingido na disciplina de Português;

- o contacto com outras línguas (prevendo-se a possibilidade de encontrar nestas turmas alunos que tivessem vivido num país estrangeiro onde não se falasse Português e que tivessem mesmo iniciado a sua escolaridade nesse país, o que é frequente em Portugal, devido à nossa grande taxa de emigração);

- o seu nível sócio-cultural;

- as suas preferências de leitura;

- a sua frequência de leitura da banda desenhada.

O questionário aplicado continha, portanto, perguntas destinadas muito simplesmente a fazer a identificação dos alunos (escola que frequentavam, ano de escolaridade, turma, número na turma) e perguntas destinadas a reunir informações sobre cada um dos factores acima mencionados.

Assim, assinalamos que:

- para recolher informações sobre a idade média dos alunos destas turmas, foi-lhes muito simplesmente pedido que se situassem numa das categorias de um conjunto de classes etárias constituídas com base num critério de idade normal de frequência dos níveis de escolaridade em questão, dado que era importante eliminar os alunos que tivessem mais de 14/15 anos e também os que tivessem menos de 12 anos (situação rara, mas possível); completou-se esta pergunta com uma outra destinada a verificar se o aluno estava a repetir esse ano de escolaridade ;

- para determinar se os alunos tinham tido um contacto significativo com línguas estrangeiras, perguntava-se-lhes se tinham vivido no estrangeiro e, se tal tivesse acontecido, se se falava Português ou uma língua

estrangeira no país onde tinham estado e se eles falavam correntemente uma língua estrangeira em família ou com amigos, o que poderia ter uma forte influência sobre a sua aprendizagem do Português e, por conseguinte, sobre o seu desempenho na aula de Língua Materna;

- para construir uma imagem tão precisa quanto possível do seu nível sócio-cultural, foram feitas aos alunos perguntas sobre o nível de estudos e a categoria profissional dos seus pais; a tipologia de profissões utilizada foi construída a partir de várias fontes bibliográficas consultadas (BOURDIEU & PASSERON:1964; AAVV:1980).

Para facilitar e tornar o mais objectivas possível as respostas dadas ao questionário pelos alunos, todas as perguntas que o constituíam eram fechadas: bastava marcar com uma cruz a opção que interessava.

Este questionário teve uma primeira versão, que foi testada com três turmas dos níveis de escolaridade implicados na experiência, o que permitiu fazer a correcção de questões que não satisfaziam as condições requeridas e, assim, chegar a esta versão menos complexa, mas mais precisa.

2.1.2. O questionário aplicado aos professores

Preparou-se também um questionário a aplicar aos professores de Português das turmas às quais se passou o questionário destinado aos alunos.

Este questionário (cf. Anexo 2) era muito simplesmente destinado a conhecer melhor estes professores (cf. Anexo 3), dado que um deles participaria na fase central da experiência dita "intervenção didáctica": estudo da narrativa com os alunos seleccionados como sujeitos para a

experiência, utilizando como referência a unidade didáctica planificada e elaborada expressamente para esta investigação.

Portanto, o questionário era constituído por um certo número de perguntas (a maior parte delas fechadas), que serviriam para caracterizar esses professores no que dizia respeito:

- à sua formação pedagógica (pergunta 3);
- às técnicas e materiais (incluindo os textos) que eles utilizavam habitualmente nas suas aulas (perguntas 5, 6, 7, 8, 9 e 10);
- às suas condições de trabalho habituais (perguntas 13 e 14);
- à sua concepção do ensino da Língua Materna, nomeadamente no que dizia respeito aos textos a utilizar nas aulas (perguntas 11 e 12).

As restantes perguntas (1, 2 e 4) serviam muito simplesmente para identificar os professores aos quais o questionário tinha sido aplicado.

Tal como aconteceu com o dos alunos, o texto do questionário destinado aos professores foi previamente testado com três professores de Português: os das três turmas às quais se passou a primeira versão do texto do questionário para os alunos.

2.2. A unidade didáctica

Como já foi indicado, esta unidade didáctica sobre a narrativa (cf. Anexo 4), que constitui o centro desta investigação empírica, foi planificada e elaborada expressamente para ela a partir de bases teóricas provenientes das áreas da Psicologia Cognitiva e da Didáctica.¹

¹ Para os fundamentos teóricos, consultámos as obras a seguir referidas: ESCORZA:1978; MAGER:1974; MAGER:1977; ROSSI et al.:1989; SILVA:1982.

As sessões que a compunham foram agrupadas em momentos, que assinalavam as etapas de uma progressão na aprendizagem, estabelecida em função de diferentes elementos do processo cognitivo de compreensão da narrativa descritos por Kintsch e Van Dijk: constituição da microestrutura, elaboração da macroestrutura e reconhecimento da superestrutura.

É o que vemos no Quadro 2, apresentado a seguir:

	Grupo experimental	Grupo controlo
1º momento		
2 sessões	Texto narrativo/texto descritivo	idem
2º momento		
2 sessões	A narrativa sob várias formas A narrativa em banda desenhada	idem O texto narrativo convencional
3º momento		
Fase 1		
3 sessões	Estudo da microestrutura de uma banda desenhada	Estudo da microestrutura de um texto narrativo convencional
Fase 2		
3 sessões	Estudo da macroestrutura de uma banda desenhada	Estudo da macroestrutura de um texto narrativo convencional
Fase 3		
2 sessões	Estudo da superestrutura de uma banda desenhada	Estudo da superestrutura de um texto narrativo convencional
4º momento		
3 sessões	Actividades de consolidação dos conhecimentos adquiridos (realizadas a partir de uma banda desenhada, com transposição para o domínio dos textos narrativos convencionais)	Actividades de consolidação dos conhecimentos adquiridos (realizadas a partir de um texto narrativo convencional)

Quadro 2 - Quadro descritivo da unidade didáctica

Passamos agora a uma breve descrição dos momentos previstos e do material utilizado em cada um deles (cf. Anexo 5). ²

² Fazemos notar que, por razões de economia, não foi possível reproduzir a cores as bandas desenhadas utilizadas no decurso das sessões da unidade didáctica.

2.2.1. O primeiro momento

Um primeiro momento, para o qual tinham sido previstas duas sessões, destinava-se muito simplesmente a levar os alunos a tomarem consciência das diferenças entre o texto narrativo e o texto descritivo.

Durante este primeiro momento, os alunos das duas turmas (aquela em que estavam integrados os elementos do grupo experimental, que trabalhariam com bandas desenhadas, com transposição dos conhecimentos adquiridos para o domínio dos textos narrativos convencionais, e aquela de que faziam parte os elementos do grupo controlo, que trabalhariam exclusivamente com textos narrativos convencionais) deveriam analisar dois textos, um descritivo e outro narrativo, retirados de manuais de Português, e responder às perguntas de uma ficha de trabalho elaborada expressamente para esta investigação, tendo em conta os possíveis conhecimentos anteriores destes alunos relativamente à narrativa.

De um modo geral, o trabalho a realizar durante estas duas primeiras sessões consistiria nas actividades seguintes:

- apresentação (feita pelo professor) e leitura dos textos a estudar na aula;
- trabalho em grupo para dar resposta às perguntas da ficha de trabalho, que permitiria aos alunos compararem entre si o texto descritivo e o texto narrativo e também analisarem as características específicas do texto narrativo;
- discussão na aula (sob a orientação do professor) das respostas dadas pelos diferentes grupos de trabalho constituídos no interior de cada turma;
- registo, no quadro, das conclusões finais da discussão.

Este primeiro momento representaria uma primeira etapa na progressão em direcção à construção de uma representação mais precisa da narrativa e do tratamento cognitivo a aplicar-lhe: a situação do texto narrativo em relação a um outro tipo de texto (o texto descritivo) que os alunos teriam já estudado no início do ano lectivo, na aula de Português. Isso permitiria fazer a ligação entre o ensino que os alunos teriam recebido anteriormente e este trabalho de intervenção didáctica.

2.2.2. O segundo momento

Um segundo momento, compreendendo também duas sessões, destinava-se a levar os alunos das duas turmas (a que compreendia os elementos do grupo experimental e aquela em que estavam integrados os alunos do grupo controlo) a reconhecer o facto de a narrativa se poder apresentar sob várias formas.

Neste momento, já havia algumas diferenças entre o trabalho realizado pela primeira turma acima mencionada e o trabalho realizado pela segunda. Assim, depois de um primeiro trabalho comum sobre dois textos (uma banda desenhada e um texto narrativo convencional), os alunos da turma em que estava integrado o grupo experimental deveriam concentrar os seus esforços no texto em banda desenhada, para fazerem um levantamento das suas características narrativas, enquanto que os alunos da turma de que fazia parte o grupo controlo deveriam antes concentrar-se no texto narrativo convencional, para também eles fazerem um levantamento sumário das suas características narrativas.

Durante este segundo momento, todos os alunos trabalhariam com dois textos que tratavam o mesmo tema (a guerra de Tróia), ambos narrativos,

sendo um uma banda desenhada e o outro um texto narrativo convencional, e com fichas de trabalho, cuja primeira parte era comum (visto que se destinava a fazer a comparação entre o texto narrativo convencional e a banda desenhada) e a segunda parte diferente (dado que se destinava a fazer um levantamento sumário das características narrativas do tipo de texto narrativo que cada turma iria estudar em seguida - banda desenhada, para a turma em que estava integrado o grupo experimental, e texto narrativo convencional, para a turma de que fazia parte o grupo controlo).

O trabalho a realizar durante as duas sessões deste momento consistiria nas actividades seguintes:

- apresentação dos dois textos feita pelo professor, com referência ao seu tema comum;

- trabalho em grupo (os mesmos grupos constituídos para as duas primeiras sessões) para dar resposta às perguntas de uma nova ficha de trabalho, que permitiria aos alunos compararem entre si os dois textos narrativos e concluírem que a narrativa se pode apresentar sob formas diferentes e, em seguida, tomarem contacto, de forma mais directa, com o tipo de texto narrativo com que iriam trabalhar até ao fim da experiência;

- discussão, na aula (sob a orientação do professor) das respostas dadas pelos diferentes grupos de trabalho constituídos no interior de cada turma;

- registo, no quadro, das conclusões finais da discussão.

Este segundo momento corresponderia a uma segunda etapa na progressão em direcção à construção de uma representação mais precisa da narrativa e do tratamento cognitivo a aplicar-lhe: uma primeira tomada de consciência das características específicas do texto narrativo (convencional ou em banda desenhada).

2.2.3.O terceiro momento

Este momento está dividido em três fases, cada uma das quais corresponderia a um dos momentos do modelo de compreensão da narrativa elaborado por Kintsch e Van Dijk: construção de uma representação da microestrutura da narrativa, elaboração de uma representação da sua macroestrutura e identificação dos elementos da superestrutura da narrativa no texto estudado na aula durante estas sessões. Tomámos também como referência o paralelo (original) entre o texto narrativo convencional e a narrativa em banda desenhada incluído nos fundamentos teóricos desta tese (cf. Capítulo V: "Texto narrativo convencional e narrativa em banda desenhada").

As três fases foram organizadas como se explica a seguir:

- numa primeira fase, composta por três sessões, os alunos deveriam trabalhar sobre a superfície textual e tentar construir uma representação da microestrutura da narrativa em questão;
- numa segunda fase, também composta por três sessões, os alunos deveriam apoiar-se na representação da microestrutura do texto em questão para tentar construir a macroestrutura correspondente;
- numa terceira fase, composta por duas sessões, os alunos deveriam reconhecer a superestrutura da narrativa no texto estudado durante as duas fases anteriores.

Durante este momento, as duas turmas teriam de trabalhar com narrativas, mas de naturezas diferentes: a que compreendia o grupo experimental estudaria uma história completa de banda desenhada (tivemos o cuidado de escolher uma série bem conhecida dos jovens leitores portugueses) e aquela de que fazia parte o grupo controlo estudaria um texto

narrativo convencional (um episódio completo de uma narrativa muito longa, de um autor português, destinada a jovens leitores e incluída no programa de Português para o 7º Ano de Escolaridade).

Eis o critério adoptado para assegurar a equivalência dos dois textos utilizados.

É evidente que tivemos o cuidado de os analisar previamente, para garantir que estes seriam equivalentes, em termos gerais, apesar das suas diferenças de pormenor.

Como veremos em seguida, propusemos técnicas de trabalho na aula no mesmo género das que deveriam ser utilizadas nos momentos anteriores e fizemos apelo a uma forte participação dos alunos e a um trabalho em equipa com o seu professor.

2.2.3.1. Primeira fase: estudo da microestrutura

O trabalho desta fase começaria pela apresentação do texto a estudar durante todas as sessões deste terceiro momento da unidade didáctica sobre a narrativa. Esta apresentação seria, evidentemente, feita pelo professor, que deveria, sobretudo, referir-se à origem do texto.

Em seguida, os alunos passariam à leitura do texto, aos pares. Esta leitura seria acompanhada por um trabalho de deciframento do texto: os alunos deveriam assinalar as passagens de compreensão difícil e discutir o seu sentido.

Depois disso, passar-se-ia a um trabalho colectivo de reescrita do texto: haveria um aluno no quadro para registar - à medida que este ia sendo elaborado - o texto construído pela turma sob a orientação do professor (para

a turma controlo) ou as transformações sofridas por este (para a turma experimental).

Esta reescrita do texto seria feita em função de certas indicações fornecidas pelo guia da experiência e transmitidas pelo professor aos seus alunos.

Assim, seria necessário registar de uma forma organizada as ideias que resultassem da leitura do texto (lembramos que esse texto era uma banda desenhada, para a turma em que estava integrado o grupo experimental, e um texto narrativo convencional, para a turma que compreendia o grupo controlo).

Este registo deveria ser feito respeitando certas regras.

Para a turma que compreendia o grupo controlo, seria necessário:

- reduzir as passagens expandidas no texto à sua ideia central (transformação);³
- suprimir os pormenores supérfluos de certas passagens, conservando os seus elementos essenciais (simplificação);
- eliminar passagens não pertinentes para a compreensão do texto (supressão);
- explicitar as ideias contidas nas passagens em diálogo;
- construir inferências nos pontos em que estas se tornavam necessárias.

O produto final deste trabalho seria um outro texto narrativo convencional que, supostamente, representaria a microestrutura do texto lido e em relação ao qual seria ainda necessário explicitar os processos que teriam estado na base da sua reescrita e fazer uma lista das marcas de

³ Fala-se de "passagens expandidas" quando há repetição de uma mesma ideia por vários processos. Nestes casos, é importante encontrar a forma nuclear da ideia reiterada.

superfície que, colocadas em pontos estratégicos, produziriam alterações no curso da história: certos tempos verbais (Presente, Pretérito Imperfeito e Pretérito Perfeito do Indicativo), conectores lógicos ou espaço-temporais, parágrafos, descontinuidades na evolução da história (mudança de personagens; mudança de indicações espaço-temporais; rupturas semânticas).

Para a turma em que estava integrado o grupo experimental, seria necessário respeitar as mesmas regras, mas adaptando-as um pouco à natureza específica da banda desenhada. Portanto, o produto final do exercício de reescrita seria um outro texto em banda desenhada, que representaria a microestrutura do texto lido e em relação ao qual se teria procedido à supressão de vinhetas redundantes e de pormenores de vinhetas que não seriam indispensáveis para a compreensão.

Cada aluno faria estas alterações no seu exemplar da banda desenhada a estudar na aula.

As marcas de superfície a assinalar não seriam as mesmas: para a banda desenhada, seria necessário identificar os balões, as legendas, as onomatopeias, as vinhetas significativas para a evolução da história, que permitiam a identificação de conectores lógicos e espaço-temporais (geralmente contidos nas legendas) e de descontinuidades na evolução da história (mudança de personagens; mudança de indicações de natureza espaço-temporal; rupturas semânticas).

Não entrámos em grandes pormenores relativamente à técnica da banda desenhada, porque os alunos não os poderiam compreender e o professor não disporia da preparação teórica necessária para os identificar. Portanto, uma vez mais, foi necessário simplificar.

2.2.3.2. Segunda fase: estudo da macroestrutura

Durante esta fase, os alunos e o seu professor de Português realizariam actividades destinadas a permitir a construção da macroestrutura do texto em estudo (uma banda desenhada, para a turma em que se integrava o grupo experimental, e um texto narrativo convencional, para a turma que compreendia os elementos do grupo controlo) a partir da microestrutura construída previamente através do exercício de reescrita do texto estudado na aula.

Portanto, após a releitura do texto que resultou do exercício de reescrita, passar-se-ia a um trabalho colectivo de resumo do texto. Uma vez mais, haveria um aluno no quadro para registar o texto elaborado por toda a turma, sob a orientação do professor (no caso da turma controlo) ou as transformações sofridas pelo texto (no caso da turma experimental).

Esta actividade de resumo do texto seria dirigida através de certas indicações fornecidas pelo guia da experiência e transmitidas pelo professor aos seus alunos.

Portanto, seria essencialmente necessário registar, de uma forma organizada, as ideias que resultassem da actividade de resumo do texto.

Este trabalho deveria ser feito tendo em conta marcas de superfície identificadas no decurso do exercício precedente: certos tempos verbais (Presente, Pretérito Imperfeito e Pretérito Perfeito do Indicativo), conectores lógicos ou espaço-temporais, parágrafos, descontinuidades na evolução da história (mudança de personagens; mudança de indicações de natureza espaço-temporal; rupturas semânticas), para o texto narrativo convencional; balões, legendas, onomatopeias, vinhetas significativas para a evolução da história e permitindo a identificação de conectores lógicos e

espácio-temporais (geralmente contidos nas legendas) e de descontinuidades na evolução da história (mudança de personagens; mudança de indicações de natureza espaço-temporal; rupturas semânticas), no que dizia respeito à banda desenhada.

O produto final deste trabalho seria, para a turma que compreendia os alunos do grupo controlo, um outro texto narrativo convencional, e, para aquela em que estava integrado o grupo experimental, um outro texto de banda desenhada, representando ambos a macroestrutura do texto em estudo.

Seria ainda necessário que cada turma explicitasse os processos que teriam sido utilizados para fazer o resumo do texto produzido a partir do exercício de reescrita, os quais foram classificados de acordo com a seguinte tipologia:

- generalização, que correspondia à substituição de um conjunto de proposições por uma proposição geral, capaz de traduzir o seu sentido global;
- supressão, que correspondia à eliminação de tudo o que não era indispensável para a compreensão do texto;
- construção, que correspondia à substituição de uma sequência de proposições por uma só proposição, que representava um facto global, cujas partes eram denotadas pelas proposições que ela ia substituir.

Aqui também foi necessário simplificar: estes "processos" correspondem às macro-regras de Kintsch e Van Dijk, mas foi preciso encontrar definições mais acessíveis tanto para o professor como para os alunos implicados na experiência.

Mais uma vez, ao construirmos a unidade didáctica e ao planificarmos as sessões destinadas ao treino da macroestrutura, tivemos em conta o modelo de compreensão da narrativa proposto por Kintsch e Van Dijk. A

escolha do exercício de resumo do texto justifica-se pelo facto de numerosos estudos feitos no campo da Psicologia Cognitiva ⁴, nomeadamente trabalhos de Kintsch e Van Dijk (KINTSCH & VAN DIJK:1975), considerarem que a macroestrutura de qualquer texto é correctamente representada pelo resumo desse mesmo texto. A elaboração do resumo a partir do produto do exercício de reescrita realizado anteriormente justifica-se pelo facto deste texto supostamente representar a microestrutura do texto estudado na aula por cada grupo e de ser a partir dela - e não directamente a partir da superfície textual - que se constrói a macroestrutura correspondente ao texto.

2.2.3.3. Terceira fase: estudo da superestrutura

Para terminar este trabalho de intervenção didáctica ligado à estrutura e ao tratamento cognitivo da narrativa (no que se refere estritamente à compreensão), seria ainda necessário trabalhar sobre a superestrutura, identificada com a estrutura canónica da narrativa definida por vários estudos teóricos, nomeadamente os de Kintsch e Van Dijk.

Tendo em conta a idade dos alunos e o seu nível de escolaridade, simplificámos um pouco esta estrutura, reduzindo-a aos seus elementos essenciais (KINTSCH:1977):

- a exposição, que corresponde à parte inicial da narrativa, contendo as indicações necessárias ao desencadeamento da história, isto é, a localização espaço-temporal, a apresentação das personagens e a introdução do estado inicial da acção da história;

⁴ Cf. o Capítulo VI desta tese.

- a complicação, que corresponde à parte intermédia da narrativa, em que se declara um problema, que gera um desequilíbrio na história;

- finalmente, a resolução, a parte final da narrativa, em que se encontra a solução para o problema detectado na parte anterior, o que conduz ao desenlace da história pelo restabelecimento do equilíbrio inicial.

Esta descrição da superestrutura da narrativa era um dos elementos de uma ficha de trabalho a distribuir aos alunos e com a qual eles deveriam trabalhar em grupo, sob a orientação do professor. A ficha levá-los-ia a identificar e a delimitar no texto estudado na aula (uma banda desenhada, para a turma que compreendia o grupo experimental, e um texto narrativo convencional, para aquela em que estava integrado o grupo controlo) as diferentes categorias da superestrutura da narrativa e também - dado que a parte informativa da ficha descreveria as categorias narrativas, mas não forneceria os nomes correspondentes - a atribuir a cada uma delas uma designação de acordo com a função por ela desempenhada na estrutura canónica da narrativa e a apresentar uma justificação conveniente para o termo escolhido.

O trabalho de grupo feito a partir desta ficha de trabalho seria seguido por uma discussão na aula, destinada a recolher e a analisar as conclusões dos diferentes grupos e também a permitir ao professor controlar a correcção das respostas fornecidas pelos alunos. Esta discussão seria também uma boa ocasião para reforçar o seu conhecimento metacognitivo da superestrutura da narrativa.

2.2.4. O quarto momento

Finalmente, haveria um quarto momento, composto por três sessões e destinado a exercícios de consolidação dos conhecimentos adquiridos durante os momentos anteriores, sobretudo ao longo do terceiro momento acima referido.

Este último momento era composto por várias actividades a realizar em grupo, sempre com a orientação do professor.

Assim, o professor distribuiria a cada grupo um texto incompleto, no mesmo género do que tinha sido estudado durante o terceiro momento (portanto, uma banda desenhada para a turma que compreendia o grupo experimental, e um texto narrativo convencional, para a turma de que faziam parte os alunos do grupo controlo).

Durante as sessões consagradas a este último momento, os alunos teriam de reescrever o texto distribuído, de o resumir, de identificar as partes da superestrutura da narrativa nesse texto e, finalmente, de identificar a parte que faltava e construí-la, segundo as características da categoria narrativa em questão.

A primeira sessão seria ocupada pelas actividades de reescrita, de resumo e de identificação da categoria narrativa que faltava (actividades a realizar em grupo). É evidente que este trabalho seria facilitado pelo estudo da superfície textual e pela construção de representações da micro- e da macroestrutura feitos anteriormente e, nomeadamente, pelo levantamento de certas marcas de superfície: determinados tempos verbais (Presente, Pretérito Imperfeito e Pretérito Perfeito do Indicativo), conectores lógicos e espaço-temporais, parágrafos, descontinuidades na evolução da história (mudança de personagens; mudança de indicações de natureza espaço-

temporal; rupturas semânticas), para o texto narrativo convencional, e balões, legendas, onomatopeias e vinhetas significativos para a evolução da história, que permitiam a identificação de conectores lógicos e espaço-temporais (geralmente contidos nas legendas) e de discontinuidades na evolução da história (mudança de personagens; mudança de indicações de natureza espaço-temporal; rupturas semânticas), no caso da banda desenhada.

A segunda sessão seria ocupada pela apresentação e discussão das respostas dadas pelos diferentes grupos de trabalho a estes exercícios.

A terceira sessão seria ocupada pela construção da parte do texto que faltava, tendo em conta a coerência entre esta e o resto da história e também as características específicas desta categoria da superestrutura da narrativa.

No caso da turma em que se integrava o grupo experimental, a história de banda desenhada seria completada sob a forma de texto narrativo convencional, para fazer um pequeno exercício de transposição dos conhecimentos adquiridos através da banda desenhada para o domínio do texto narrativo convencional.

2.2.5. Observações finais

O plano da unidade didáctica e das sessões que ela compreendia e também o material a utilizar no decurso da sua realização foram previamente submetidos à apreciação dos seis professores de Português que participaram nas diferentes etapas da realização desta experiência.

Tivemos o cuidado de evitar que todas as alterações introduzidas a partir dos comentários destes professores, com a finalidade de melhor

adaptar estes elementos aos processos de ensino/aprendizagem normalmente utilizados nas Escolas Secundárias portuguesas, não pusessem em risco a adequação do procedimento experimental às hipóteses a testar e aos fundamentos teóricos previamente definidos.

2.3. Os testes

2.3.1. A sua função

Tal como já explicámos, os testes destinavam-se a desempenhar duas funções essenciais no desenrolar da experiência:

- antes de mais, seriam um instrumento de selecção dos alunos que participariam na experiência pedagógica, em função do seu nível de conhecimentos no que se referia à narrativa, feita a partir da aplicação do pré-teste;

- mais tarde, após a leccionação da unidade didáctica sobre a narrativa, permitiriam fazer a avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos durante esta intervenção didáctica, a partir da aplicação de um pós-teste e da sua repetição, esta última destinada a verificar a permanência dos resultados obtidos aquando da aplicação do pós-teste.

2.3.2. A sua constituição

Por razões que explicaremos mais tarde, quando passarmos à descrição da experiência, construímos dois testes com a mesma estrutura (cf. Anexo 6). Portanto, para cada um deles, preparámos um conjunto de exercícios relativos aos três aspectos do processo cognitivo de compreensão da

narrativa descrito pelo modelo de Kintsch e Van Dijk que seriam objecto de uma intervenção didáctica precisa ao longo da unidade didáctica: determinação da microestrutura do texto, construção da sua macroestrutura e identificação das categorias da superestrutura na narrativa em questão.

Para cada um destes elementos, propusemos exercícios a realizar a partir de textos narrativos convencionais e de bandas desenhadas.

2.3.2.1. Provas relativas à microestrutura

Portanto, para o bloco destinado à avaliação dos conhecimentos relativos à determinação da microestrutura do texto:

- decompusemos uma parte de um texto narrativo convencional em parágrafos, que foram baralhados em seguida; os alunos deveriam reconstituir a passagem em questão, restabelecendo a ordem de sucessão dos parágrafos dados;

- decompusemos uma parte de uma banda desenhada em sequências de vinhetas relativamente autónomas, que baralhámos em seguida; os alunos deveriam, igualmente, reconstituir a passagem em questão, restabelecendo a ordem de sucessão das diferentes sequências de vinhetas apresentadas no exercício.

Este trabalho de restabelecimento da ordem de parágrafos (para o texto narrativo convencional) ou de sequências de vinhetas relativamente autónomas (para a banda desenhada) poria em acção os conhecimentos dos alunos sobre a coesão e a coerência linear, que, segundo o quadro teórico desta tese, são indispensáveis para a determinação da microestrutura de qualquer tipo de texto, incluindo as narrativas, apresentadas sob qualquer forma. De facto, o restabelecimento da ordem de sucessão dos parágrafos

(para o texto narrativo convencional) assentava na correcta interpretação de elementos como certos tempos verbais (Presente, Pretérito Imperfeito e Pretérito Perfeito do Indicativo), conectores, anáforas ligadas à utilização de pronomes e também o conhecimento do mundo, que permite seguir a evolução dos acontecimentos da passagem em questão. Para a banda desenhada, era necessário ter em conta certos balões, a sequência das vinhetas, detalhes de imagens isoladas, legendas em que apareciam conectores e pôr em acção o seu conhecimento do mundo.

Não utilizámos narrativas inteiras, porque isso poderia gerar interferências entre conhecimentos relativos à microestrutura e conhecimentos relativos à superestrutura da narrativa.

Lembremos que já anteriormente (cf. Capítulo III: "Tratamento cognitivo da narrativa") definimos a microestrutura - à luz do modelo de Kintsch e Van Dijk - como sendo uma base de texto abstracta, composta de proposições retiradas da superfície textual, ligadas entre elas por um mecanismo de coerência referencial e constituindo uma hierarquia no topo da qual encontramos a proposição superordenada, cujo estatuto parece ser diferente do de todas as outras proposições.

2.3.2.2. Provas relativas à macroestrutura

Para o bloco destinado à avaliação dos conhecimentos relativos à construção da macroestrutura do texto, pensámos numa prova ligada à actividade de resumo prevista no âmbito da intervenção didáctica. Dado que seria demasiado longo propôr uma actividade exactamente do mesmo género dessa no contexto de um teste de avaliação, que deveria ter dimensões e duração semelhantes às habituais, substituímos a elaboração de um

resumo por uma outra actividade próxima desta, fazendo apelo às mesmas competências, mas cuja realização era menos demorada.

Assim, para o texto narrativo convencional, tratava-se de fazer corresponder a expressões apresentadas no enunciado do teste passagens do texto fornecido, de que essas expressões resumiriam o conteúdo. Para a banda desenhada, era necessário fazer corresponder expressões dadas no enunciado do teste a sequências de vinhetas da banda desenhada fornecida, de que essas expressões também resumiriam o conteúdo.

Para estas provas, utilizámos narrativas inteiras ou episódios inteiros de narrativas e tivemos o cuidado de construir as expressões de modo a que um bloco do texto dado, fosse ele um texto narrativo convencional ou uma banda desenhada, ficasse sempre de fora: esse bloco não poderia, portanto, ser resumido por nenhuma das expressões dadas no enunciado do teste. Deste modo, ficaríamos mais segura em relação às respostas dos alunos, dado que o acaso desempenharia um papel menos importante na escolha da passagem do texto a atribuir a cada expressão fornecida no enunciado da prova.

Estas provas punham em acção a competência dos alunos no que dizia respeito à coerência global do texto apresentado. Portanto, para o texto narrativo convencional, seria necessário considerar não só o sentido das passagens em relação com o das expressões dadas, mas também o jogo dos conectores, dos tempos verbais e dos parágrafos ligados a descontinuidades na evolução da história (mudança de personagens; mudança de indicações espaço-temporais; rupturas semânticas). Para a banda desenhada, à parte o sentido das sequências de vinhetas em relação com o das expressões dadas, era necessário considerar vinhetas, pormenores de imagens significativos para a evolução da história, balões e legendas (por vezes,

contendo conectores) e também descontinuidades na evolução da narrativa (mudança de personagens; mudança de indicações espaço-temporais; rupturas semânticas).

Lembremos ainda (cf. Capítulo III: "Tratamento cognitivo da narrativa") que as macroestruturas do discurso correspondem a níveis globais de descrição que ultrapassam a estrutura semântica linear do discurso, isto é, o conjunto das microestruturas, se bem que a sua significação dependa da significação das proposições da base de texto explicitada e da sua referência e também das relações entre estas proposições. Além disso, elas são explícitas e devem satisfazer as condições normais da coerência linear. A existência de macroestruturas está também associada à instauração de uma coerência global.

2.3.2.3. Provas relativas à superestrutura

Para este último bloco, destinado à avaliação dos conhecimentos ligados à identificação das categorias da superestrutura da narrativa, quer no texto narrativo convencional, quer na banda desenhada, preparámos dois tipos de provas:

- por um lado, tratava-se de delimitar, num texto narrativo convencional ou numa banda desenhada propostos no enunciado do teste, as diferentes categorias que constituem a superestrutura da narrativa;

- por outro lado, tratava-se de completar histórias (apresentadas quer em texto narrativo convencional, quer em banda desenhada), escolhendo um de dois blocos de texto fornecidos (constituídos por um só pequeno parágrafo, para os textos narrativos convencionais, ou por uma curta sequência de vinhetas, para as bandas desenhadas), dos quais apenas um possuía as

características típicas da categoria narrativa que faltava no texto fornecido no enunciado do teste.

Tanto num caso como noutro, era necessário conhecer a superestrutura da narrativa e as características específicas de cada uma das categorias narrativas que a constituem para poder fornecer a resposta correcta ao exercício proposto.

A superestrutura de um discurso - como já explicámos antes (cf. Capítulo III desta tese: "Tratamento cognitivo da narrativa") caracteriza-se por um conjunto de categorias típicas e também por um conjunto de regras, por vezes recursivas, de formação e de transformação, que definem a ordem canónica e a ordem possível das categorias. Uma das superestruturas mais conhecidas e mais convencionais é a da narrativa.⁵

2.3.3. A sua elaboração

Uma primeira versão dos dois testes foi testada com "juízes": professores de Português do 3º Ciclo do Ensino Básico e alunos do 3º Ano das Licenciaturas em Ensino de Línguas da Universidade de Aveiro. Os "juízes" eram convidados a responder às questões que constituíam cada um dos dois testes elaborados para os alunos que iam participar na experiência e, tanto quanto possível, a apresentar justificações para as respostas dadas e a

⁵ Para facilitar a referência a estas diferentes provas, na continuação desta tese, vamos atribuir-lhes designações mnemotécnicas. Assim, as provas relativas à microestrutura aplicadas ao texto narrativo convencional serão designadas pela expressão "micro-convencional", enquanto que às provas relativas à microestrutura aplicadas à banda desenhada reservaremos a expressão "micro-BD". No seu conjunto, elas constituem o "bloco microestrutura". As provas relativas à macroestrutura aplicadas ao texto narrativo convencional e à banda desenhada serão designadas, respectivamente, pelas expressões "macro-convencional" e "macro-BD" e constituirão o "bloco macroestrutura". Quanto às provas relativas à superestrutura aplicadas ao texto narrativo convencional e à banda desenhada, as da primeira série serão designadas pelas expressões "Super1-convencional" e "Super1-BD" e as da segunda série, pelas expressões "Super2-convencional" e "Super2-BD". Estas provas formam o "bloco superestrutura".

fazer uma apreciação crítica dos exercícios, sob o ponto de vista formal e no que se referia aos conteúdos seleccionados (cf. Anexo 7).

Este trabalho prévio deu lugar a alguns ajustamentos em certos exercícios. Ao mesmo tempo, permitiu controlar a equivalência dos textos segundo a sua realização verbal e em banda desenhada e ainda segundo o seu grau de dificuldade.

Para todas as provas dos testes, utilizámos textos narrativos convencionais do género dos que são geralmente apresentados aos alunos desta idade e deste nível escolar e que figuram nos manuais escolares e bandas desenhadas populares entre os jovens portugueses que podemos facilmente encontrar nas livrarias, nos quiosques ou mesmo nos supermercados.

Tivemos também o cuidado de utilizar textos do género dos que foram usados no decurso das sessões da unidade didáctica.

Assim, para as provas que se referiam à microestrutura e à macroestrutura de textos narrativos convencionais, escolhemos contos (bastante curtos, quando era necessário utilizar uma história inteira) ou partes de contos. Para as mesmas provas realizadas a partir de bandas desenhadas, recorremos a excertos de banda desenhada retirados de álbuns do género dos que os jovens portugueses lêem habitualmente (pertencendo à banda desenhada franco-belga).

Para as provas relativas à superestrutura, tivemos mais trabalho. Para a primeira série de provas (destinadas a delimitar as diferentes categorias da superestrutura da narrativa), construámos histórias originais. As histórias de banda desenhada foram elaboradas em colaboração com um autor de bandas desenhadas, para que todas as especificidades deste tipo de narrativa fossem respeitadas: o argumento era da nossa autoria e a

execução gráfica da responsabilidade desse desenhador, zelando-se para que os dois aspectos estivessem perfeitamente coordenados.

Para a segunda série de provas, destinadas a completar histórias (apresentadas quer em texto narrativo convencional, quer em banda desenhada) escolhendo um de dois blocos de texto fornecidos (constituídos por um só pequeno parágrafo, para os textos narrativos convencionais, ou por uma curta sequência de vinhetas, para as bandas desenhadas), de que só um possuía as características típicas da categoria narrativa que faltava no texto fornecido, adoptámos procedimentos do mesmo género. Assim, para as provas aplicadas a textos narrativos convencionais, utilizámos histórias completamente originais, criadas expressamente para esta investigação. Para as provas aplicadas à banda desenhada, utilizámos excertos de uma série de banda desenhada franco-belga muito popular entre os jovens portugueses ("As aventuras de Lucky Luke").

O cuidado posto na escolha dos textos a utilizar na realização das diferentes provas visava também permitir testar da forma mais precisa possível os diversos tipos de conhecimentos que os alunos poderiam adquirir durante as sessões da unidade didáctica e que estariam de acordo com as bases teóricas estabelecidas para esta investigação empírica.

2.3.4. A sua correcção

Para tornar possível a comparação dos resultados dos dois grupos implicados na experiência (grupo experimental e grupo controlo), tendo em conta o facto de haver dois testes com a mesma estrutura, mas com textos diferentes, tivemos o cuidado de construir as provas que os compunham de modo a cada bloco de exercícios valer o mesmo número de pontos, para que

os resultados dos diferentes alunos fossem medidos a partir da mesma base.

Para fazer a determinação dos resultados a atribuir aos alunos no momento da correcção dos testes, estabelecemos que a cada exercício a realizar corresponderia um certo número de pontos e que cada erro do aluno em questão lhe custaria um ponto.

Assim, para as provas relativas à microestrutura aplicadas ao texto narrativo convencional e à banda desenhada, retirava-se um ponto de cada vez que o aluno se enganava na ordem de inserção de um dos parágrafos ou de uma das sequências de vinhetas no pequeno texto que era necessário reconstituir, ou que ele se esquecia de integrar um desses elementos na reconstituição do texto que estava a construir.

Para as provas relativas à macroestrutura aplicadas ao texto narrativo convencional e à banda desenhada, retirava-se um ponto de cada vez que o aluno atribuía um título a um bloco de texto ou a uma sequência de vinhetas que não tinha de modo nenhum o mesmo sentido, ou que ele se esquecia de procurar um bloco de texto ou uma sequência de vinhetas para um dos títulos fornecidos, ou que ele juntava dois blocos de texto ou duas sequências de vinhetas ou que ele incluía num dos títulos o bloco de texto ou a sequência de vinhetas que tinha sido propositadamente deixada de fora.

Para a primeira série de provas relativas à superestrutura aplicadas ao texto narrativo convencional e à banda desenhada, retirava-se um ponto de cada vez que o aluno se enganava no número de partes constituintes da superestrutura da narrativa num texto proposto, ou nos limites de uma dessas partes.

Para a segunda série de provas relativas à superestrutura aplicadas ao texto narrativo convencional e à banda desenhada, as possibilidades de erro também não eram numerosas: o aluno perdia um ponto de cada vez que escolhesse a má opção para completar a história dada.

Portanto, o resultado final do aluno para cada prova realizada corresponderia à diferença entre o número total de pontos atribuídos à prova em questão e o número de pontos que lhe teriam sido retirados em função dos erros cometidos no decurso da realização do exercício (cf. Anexo 8).

As indicações dos "juízes" foram também utilizadas para construir uma grelha de correcção das diferentes provas que compunham os dois testes especialmente elaborados para esta investigação empírica (cf. Anexo 9).

3. Descrição da experiência

A experiência foi realizada respeitando tanto quanto possível o plano de unidade didáctica previamente elaborado.

O leitor terá à sua disposição um quadro recapitulativo das diferentes fases da intervenção didáctica (Quadro 3), com a indicação de todas as sessões e do calendário respectivo, do seu conteúdo e das diferenças entre o trabalho realizado pelas duas turmas (a turma de onde saiu o grupo experimental e a turma de onde saiu o grupo controlo). Este quadro será retomado parcialmente à medida que formos explicando cada um dos momentos de realização da experiência.

	Grupo experimental	Grupo controlo
1º momento 2 sessões (7 e 8.11.91)	Texto narrativo/texto descritivo	idem
2º momento 2 sessões (11 e 13.11.91)	A narrativa sob várias formas A narrativa em banda desenhada	idem O texto narrativo convencional
3º momento Fase 1 5 sessões (14, 15, 18, 20 e 21.11.91)	Estudo da microestrutura de uma banda desenhada	Estudo da microestrutura de um texto narrativo convencional
Fase 2 2 sessões (22 e 25.11.91)	Estudo da macroestrutura de uma banda desenhada	Estudo da macroestrutura de um texto narrativo convencional
Fase 3 3 sessões (27, 28 e 29.11.91)	Estudo da superestrutura de uma banda desenhada	Estudo da superestrutura de um texto narrativo convencional
4º momento 3 sessões (2, 4 e 5.12.91)	Actividades de consolidação dos conhecimentos adquiridos (realizadas a partir de uma banda desenhada, com um momento de transposição dos conhecimentos para o domínio dos textos narrativos convencionais)	Actividades de consolidação dos conhecimentos adquiridos (realizadas a partir de um texto narrativo convencional)
Pós-teste 2 sessões (6 e 7.12.91)	Aplicação do teste final	idem
Repetição do pós-teste 2 sessões (8 e 9.1.92)	Nova aplicação do teste	idem

Quadro 3 - Quadro descritivo do desenrolar da intervenção didáctica

3.1. Momentos prévios

A fase de preparação da experiência (compreendendo um aprofundamento das bases teóricas já estabelecidas nas suas linhas gerais e uma definição mais precisa das condições da sua realização) desenrolou-se paralelamente a um trabalho de estabelecimento de contactos com Escolas Secundárias de Aveiro, contactos esses destinados a obter o acordo das autoridades competentes para a realização da experiência, a recrutar professores de Português que viessem a ter turmas do 7º ou 8º Ano que quisessem participar na experiência e também a sensibilizar e a preparar esses professores para as tarefas a realizar no âmbito da experiência e para os problemas que poderiam surgir.

Tendo obtido o acordo dos Conselhos Directivos de três das Escolas Secundárias contactadas e recrutado seis professores de Português destas Escolas que teriam turmas de 7º ou 8º Ano no ano lectivo seguinte (1991/92), realizámos com eles um mini-programa de formação, que implicou reuniões periódicas de análise e crítica de toda a planificação da experiência e de todo o material a utilizar no decurso da sua realização (incluindo os testes) e também a leitura e comentário de uma bibliografia de base destinada a fornecer a estes professores de Português os conhecimentos teóricos indispensáveis à sua participação na experiência (cf. Anexo 10).

Ao mesmo tempo, seleccionámos os "juízes" para a apreciação dos testes a aplicar aos alunos que participariam na experiência, passámos-lhes esses testes, recolhemos e analisámos as suas respostas e introduzimos neles as modificações consideradas como necessárias.

Realizámos também um trabalho de reflexão sobre os processos a utilizar para a selecção dos sujeitos da experiência e previmos, nas suas

linhas gerais, a metodologia a adoptar para a análise dos dados recolhidos a partir da experiência pedagógica realizada.

3.2. Selecção dos sujeitos da experiência

A experiência começou logo no início do ano lectivo de 1991/92 (isto é, em Setembro de 1991) para os seis professores de Português de Escolas Secundárias de Aveiro que tinham aceitado colaborar e para as suas turmas do 7º e 8º Anos. Isto perfazia um total de 12 turmas de cerca de 30 alunos cada uma (isto é, mais ou menos 360 alunos), dado que três destes professores tinham duas turmas do 7º Ano e os três outros, duas turmas do 8º Ano.

A primeira actividade realizada no âmbito desta investigação empírica foi a aplicação a estes alunos (com a colaboração dos seus professores de Português) ⁶ do questionário que lhes era destinado, cuja finalidade era seleccionar as quatro turmas mais homogéneas, tendo em conta determinados factores: a idade dos alunos, a sua origem sócio-cultural e as suas preferências de leitura, nomeadamente no que dizia respeito à banda desenhada.

Paralelamente, aplicou-se um questionário a estes seis professores de Português de Escolas Secundárias de Aveiro que tinham aceitado colaborar na realização da experiência, a fim de os caracterizar no que dizia respeito à sua formação pedagógica e também às suas opções metodológicas e condições de trabalho habituais. Desta vez, utilizámos o método da

⁶ Todas as actividades incluídas nesta investigação empírica foram realizadas pelos professores implicados na experiência com os seus alunos, para que estes últimos não se apercebessem de que estavam a participar numa experiência pedagógica, o que poderia afectar o seu comportamento.

entrevista, porque o público era reduzido e porque nele foram incluídas algumas questões abertas.

Uma vez recolhidas as respostas ao questionário dos alunos, passámos à sua análise com a finalidade de constituir o máximo possível de pares de alunos apresentando características semelhantes no interior de cada um dos três pares de turmas do 7º Ano e dos três pares de turmas do 8º Ano aos quais ele tinha sido aplicado. A constituição dos pares foi baseada nas respostas dadas por estes alunos aos itens do questionário que permitiam caracterizá-los em função dos factores acima referidos. Assim que, por exemplo, numa turma do 7º Ano de uma das Escolas Secundárias, encontrávamos um aluno cujas respostas a esses itens do questionário eram muito semelhantes às de outro aluno da outra turma do 7º Ano da mesma Escola, constituíamos um par, que poderia eventualmente participar na experiência. No fim desta fase, escolheríamos os dois pares de turmas em que houvesse mais pares de alunos constituídos segundo este processo.

No fim deste processo de análise assaz demorado e complexo, chegamos à selecção de dois grupos: um composto por 19 pares de alunos de duas turmas do 7º Ano de uma mesma Escola Secundária (cada par compreendendo, portanto, um aluno de uma das turmas e um aluno da outra turma que apresentavam características tão semelhantes quanto possível) e o outro composto por 15 pares de alunos de duas turmas do 8º Ano de uma mesma Escola Secundária (constituídos nas mesmas condições) ⁷. Os pares constituídos eram tão homogêneos quanto possível, embora fosse impossível obter a homogeneidade total, como se compreende facilmente.

⁷ Ou seja: duas turmas do 7º Ano da Escola Secundária José Estêvão e duas turmas do 8º Ano da Escola Secundária de Esgueira, ambas as escolas pertencentes à cidade de Aveiro (Portugal).

Esta etapa preliminar da investigação empírica conduziu, portanto, à eliminação automática de oito das doze turmas e de quatro dos seis professores recrutados no início.

Prosseguimos a selecção do público da experiência, em Outubro de 1991, com a aplicação, às quatro turmas já apuradas, de um pré-teste sobre os seus conhecimentos no domínio da narrativa, o que permitiria escolher as duas turmas mais homogêneas, tendo em conta todos os factores acima referidos e ainda um novo factor: os conhecimentos dos alunos sobre a narrativa.

Este trabalho foi realizado com a colaboração dos dois professores de Português das turmas seleccionadas durante a etapa precedente da investigação empírica.

Portanto, cada professor passou a uma metade de cada turma o Teste 1 e à outra metade o Teste 2. A escolha dos alunos a quem cada um dos testes foi distribuído foi feita de modo a que metade dos pares de alunos previamente constituídos respondesse ao Teste 1 e a outra metade, ao Teste 2.

Os testes foram aplicados em duas sessões: na primeira, os alunos realizaram as provas dos dois primeiros blocos, destinadas a fazer o diagnóstico dos seus conhecimentos sobre a microestrutura e a macroestrutura; na segunda, realizaram todas as provas destinadas a diagnosticar os seus conhecimentos sobre a superestrutura da narrativa.

Recomendámos aos professores que não fornecessem aos alunos qualquer explicação que pudesse dar-lhes pistas para responder às perguntas incluídas no teste que tivessem de realizar e que recolhessem todos os exemplares destes que não foram utilizados ou que os alunos inutilizaram, de modo a minimizar tanto quanto possível as possibilidades

de os alunos poderem discutir entre eles sobre esse trabalho. Recomendámos também aos professores em questão que não respondessem a nenhuma pergunta relativa aos diferentes itens que constituíam os testes, para assegurar que as respostas dos alunos efectivamente seleccionados para a experiência aos futuros testes que lhes seriam aplicados (pós-teste e sua repetição) seriam, na realidade, as suas respostas.

Em seguida, passámos à correcção dos testes de todos os alunos das quatro turmas (feita sem a intervenção dos professores colaboradores, a partir dos critérios já apresentados).

Uma vez estabelecidos os resultados obtidos por cada aluno das quatro turmas em cada um dos três blocos de provas de que os testes eram compostos, concentrámo-nos nos resultados obtidos em cada bloco de provas por cada um dos pares inicialmente considerados, no quadro desta experiência.

Em seguida, passámos à comparação destes resultados. Para o fazer, recorremos a testes estatísticos (EHRlich & FLAMENT:1964; REUCHLIN:1976; LANGOUET & PORLIER:1981).

Portanto, para começar, aplicámos aos resultados globais de cada bloco de provas (ou seja: bloco microestrutura, bloco macroestrutura e bloco superestrutura) para os pares constituídos em cada uma das quatro turmas o teste de Kolmogorov-Smirnov, para calcular a normalidade da distribuição destes resultados. O quadro que apresentámos em seguida (Quadro 4) revela que todas as distribuições eram normais (para $p=.10$).

	Bloco 1 Microestrutura	Bloco 2 Macroestrutura	Bloco 3 Superestrutura
Turma A	D lido=.264 D calculado=.148 distribuição normal	D lido=.264 D calculado=.200 distribuição normal	D lido=.264 D calculado=.175 distribuição normal
Turma B	D lido=.264 D calculado=.222 distribuição normal	D lido=.264 D calculado=.230 distribuição normal	D lido=.264 D calculado=.109 distribuição normal
Turma C	D lido=.314 D calculado=.275 distribuição normal	D lido=.314 D calculado=.147 distribuição normal	D lido=.314 D calculado=.137 distribuição normal
Turma D	D lido=.314 D calculado=.298 distribuição normal	D lido=.314 D calculado=.182 distribuição normal	D lido=.314 D calculado=.166 distribuição normal

Quadro 4 - Resultados do teste de Kolmogorov-Smirnov para cada distribuição

Em seguida, aplicámos a estas distribuições o teste estatístico dito "teste do t de Student", na sua versão para grupos emparelhados, a fim de determinar a homogeneidade dos resultados em questão. O quadro que se segue (Quadro 5) apresenta os resultados da aplicação deste teste estatístico.

	Bloco 1 Microestrutura	Bloco 2 Macroestrutura	Bloco 3 Superestrutura
Turmas A e B	p=.10 g.l.=38 t lido=1.70 t calculado=.1,088 homogeneidade	p=.10 g.l.=38 t lido=1.70 t calculado=0.620 homogeneidade	p=.10 g.l.=38 t lido=1,70 t calculado=1.154 homogeneidade
Turmas C e D	p=.10 g.l.=26 t lido=1.71 t calculado=0.580 homogeneidade	p=.10 g.l.=26 t lido=1.71 t calculado=0 homogeneidade	p=.10 g.l.=26 t lido=1.71 t calculado=0.829 homogeneidade

Quadro 5 - Resultados do teste do t de Student para grupos emparelhados

Este quadro permite-nos verificar que os resultados em questão são efectivamente homogéneos.

Face a estes resultados, decidimos seleccionar o bloco de duas turmas que compreendesse o maior número de pares: neste caso, as turmas A e B, compostas por alunos que frequentavam a Escola Secundária José Estêvão, de Aveiro.

Portanto, as duas turmas seleccionadas para a realização da experiência, eram constituídas por alunos que se assemelhavam tanto quanto possível entre eles (sobretudo no que dizia respeito aos factores já referidos: idade, origem sócio-cultural, conhecimentos sobre a narrativa e preferências de leitura, nomeadamente no campo da banda desenhada), que frequentavam o mesmo ano de escolaridade (7º Ano) e a mesma escola e que tinham o mesmo professor de Português (cf. Anexo 11).⁸

Uma das turmas trabalharia com bandas desenhadas, com transposição dos conhecimentos assim adquiridos para textos narrativos convencionais (a que compreendia os elementos dos pares seleccionados para a realização da experiência que constituíam o grupo experimental), enquanto que a outra turma trabalharia com textos narrativos convencionais (a que compreendia os elementos dos pares seleccionados para a realização da experiência que constituíam o grupo controlo).

A diferença entre o tratamento a dar ao grupo controlo e o que seria dado ao grupo experimental estava centrada não no modo como o ensino/aprendizagem se ia realizar, mas antes no material a utilizar com cada grupo (e, evidentemente, com a turma em que este se integrava): bandas desenhadas para o grupo experimental e textos narrativos convencionais para o grupo controlo. No entanto, é preciso ainda assinalar uma pequena diferença entre o grupo experimental e o grupo controlo no que diz respeito às estratégias de ensino/aprendizagem a utilizar: os alunos do

⁸ Concretamente, duas turmas do 7º Ano da Escola Secundária José Estêvão, de Aveiro (Portugal).

primeiro grupo realizaram um exercício de transposição dos conhecimentos adquiridos a partir de bandas desenhadas para textos narrativos convencionais.

3.3. Realização da experiência

A experiência prosseguiu com um conjunto de sessões de trabalho, que constituíam uma unidade didáctica, cujo tema central era a narrativa. Como já vimos, estas sessões de ensino sobre a narrativa decorreram durante o mês de Novembro e ainda no início do mês de Dezembro de 1991.

Estas sessões de ensino tiveram lugar durante o tempo normal de aulas das duas turmas seleccionadas para a experiência, dado que a narrativa era um dos temas incluídos no programa de Português para este nível de escolaridade (7º Ano de Escolaridade). Além disso, esta experiência desenrolar-se-ia melhor se os alunos em questão não sentissem diferença entre a atmosfera das suas aulas de Português habituais e a destas aulas integradas na unidade didáctica com finalidades experimentais. Por conseguinte, o ensino foi feito pelo professor de Português destes alunos (aliás, uma professora), se bem que coordenado em função das necessidades da experiência.

O desenrolar da unidade didáctica correspondeu mais ou menos ao que tinha sido previsto no respectivo plano. O número de sessões de ensino consagrado a cada momento definido no plano de realização da experiência diferiu um pouco do que tinha sido previsto, mas isso não afectou de modo significativo o seu desenvolvimento.

No fim de cada sessão ou bloco de sessões em que se realizava um trabalho prático (feito em grupos ou por toda a turma com a orientação da

professora), esta recolhia os textos que tivessem resultado desse trabalho, que nos eram entregues posteriormente.

Antes de cada sessão (nos momentos mais importantes) ou bloco de sessões (quando o trabalho a realizar estava mais de acordo com os hábitos da professora e dos alunos em questão), tinha lugar uma reunião, no decurso da qual discutíamos com esta professora as modalidades de realização da etapa em questão e nos púnhamos de acordo sobre os últimos pormenores do trabalho a realizar. Portanto, começávamos por apresentar à professora o plano da sessão ou do grupo de sessões em questão e o material a utilizar no seu decurso. Por sua vez, a professora devia apresentar as suas sugestões, se lhe parecia que algum pormenor ia causar problemas no desenrolar do trabalho na aula. Geralmente, estas sugestões relacionavam-se mais com as estratégias de ensino/aprendizagem a utilizar em relação às duas turmas que participavam na experiência (era necessário adaptar o trabalho a realizar às suas características específicas), dado que o material a utilizar tinha sido cuidadosamente discutido com os seis professores implicados na experiência desde o seu início (entre os quais se contava esta professora, logicamente). De qualquer modo, as sugestões feitas nunca afectavam a essência do trabalho a realizar, tendo em conta o plano experimental previamente estabelecido. Em seguida, fazíamos recomendações precisas à professora sobre o que devia ou não revelar aos seus alunos, em função das exigências do plano experimental adoptado, e explicávamos-lhe que material era necessário recolher no fim do trabalho realizado para, mais tarde, facilitar a análise dos dados da experiência.

Depois de cada sessão (ou bloco de sessões), realizava-se uma nova reunião, em que a professora apresentava o relatório do trabalho realizado e da forma como este se tinha desenrolado. Ela explicava que trabalho (do que

tinha sido previsto) tinha sido efectivamente realizado, que problemas tinham surgido (para discutirmos a solução a aplicar a estes problemas), qual tinha sido a reacção dos alunos das duas turmas (e, sobretudo, dos dois grupos, experimental e controlo, incluídos nestas duas turmas) às actividades propostas. Apresentava também o material recolhido, relativo ao trabalho realizado na aula, e explicava em pormenor as conclusões a que os alunos tinham chegado, com a sua ajuda. Fazia ainda as suas previsões em relação ao ritmo de trabalho que ia poder manter com os seus alunos e sugestões relativas aos momentos seguintes da unidade didáctica integrada nesta experiência. A partir destas sugestões, seria possível fazer correcções e adaptações necessárias, relativamente aos momentos da unidade didáctica que se iam seguir.

No fim da unidade didáctica, a professora das duas turmas apresentou um relatório global da experiência, em que sublinhava os aspectos mais significativos do desenrolar desta unidade didáctica (cf. Anexo 12).

Em nenhuma ocasião, estivemos presente no decurso destas sessões de ensino, para que os alunos das duas turmas implicadas e a sua professora de Português estivessem perfeitamente à vontade. Além disso, tinha sido considerado como indispensável para a realização da experiência que os alunos não tivessem consciência do facto de estarem a fazer um trabalho com finalidades diferentes das habituais. De facto, se assim não fosse, os resultados obtidos seriam, provavelmente, falseados.

Como é evidente, a professora trabalhou com o conjunto das duas turmas e não apenas com os alunos que pertenciam aos pares constituídos durante o processo de selecção do público da experiência. Portanto, doravante, em vez de falarmos de grupo experimental e de grupo controlo, falaremos antes de turma experimental (aquela a que pertenciam os alunos

do grupo experimental) e de turma controlo (aquela a que pertenciam os alunos do grupo controlo).

3.3.1. O primeiro momento

O quadro a seguir apresentado (Quadro 6) descreve, nas suas linhas gerais, o primeiro momento da intervenção didáctica.

	Grupo experimental	Grupo controlo
1º momento		
2 sessões (7 e 8.11.91)	Texto narrativo/texto descritivo	idem

Quadro 6 - Quadro descritivo do desenrolar do primeiro momento da intervenção didáctica

Como a professora de Português dos alunos seleccionados para a experiência tinha previamente prevenido as duas turmas de que se ia passar a um novo tema do programa - o estudo da narrativa -, ela iniciou a primeira sessão prevista pela apresentação de dois textos (um descritivo e um narrativo), absolutamente iguais para as duas turmas, e pela distribuição de uma ficha de trabalho a realizar em grupo.

A partir deste material e durante esta primeira sessão, era necessário comparar os dois textos, indicar as suas características principais (tendo em conta o facto de que, até a este momento, os alunos tinham estudado, na aula, as características do texto descritivo) e, finalmente, concentrar-se nas características específicas do texto narrativo.

As conclusões do trabalho feito pelos alunos em grupo foram apresentadas à turma respectiva e discutidas com a professora no decurso da segunda sessão.

Chegados ao fim deste primeiro momento da unidade didáctica, os alunos, com a sua professora, tinham feito o balanço dos seus conhecimentos

sobre as características gerais da narrativa em relação com um outro tipo de texto que já tinham estudado na aula de Português: o texto descritivo.

Estavam, portanto, prontos para passar a um novo momento da unidade didáctica sobre a narrativa.

3.3.2. O segundo momento

Este novo quadro (Quadro 7) descreve, nas suas linhas gerais, o segundo momento da intervenção didáctica.

	Grupo experimental	Grupo controlo
2º momento 2 sessões (11 e 13.11.91)	A narrativa sob várias formas A narrativa em banda desenhada	idem O texto narrativo convencional

Quadro 7 - Quadro descritivo do desenrolar do segundo momento da intervenção didáctica

Mais uma vez, no decurso da primeira sessão deste momento, a professora apresentou, aos alunos de cada turma, os textos a estudar no seu decurso (os mesmos para as duas turmas: uma banda desenhada e um texto narrativo convencional) e distribuiu a ficha de trabalho a realizar em grupo.

Neste momento, começámos já a fazer a distinção entre as duas turmas. Porque, se ambas as turmas deviam começar por comparar os dois textos narrativos entre si, tendo em conta os seus pontos comuns e as suas diferenças, em seguida a turma experimental devia concentrar a sua atenção nas características da narrativa em banda desenhada, enquanto que a turma controlo deveria antes concentrar-se nas características do texto narrativo convencional.

Quer isto dizer que, no fim das duas sessões que foram ocupadas por este momento da intervenção didáctica (sendo a primeira destinada a

realizar a ficha de trabalho proposta e a segunda a apresentar e a discutir as conclusões do trabalho realizado), cada turma teria concluído que a narrativa pode apresentar-se sob várias formas e feito uma reflexão preliminar sobre as características do tipo de texto sobre o qual ia trabalhar em seguida (respectivamente, narrativa em banda desenhada, na turma experimental, e texto narrativo convencional, na turma controlo).

O quadro da página seguinte (Quadro 8) apresenta os pontos comuns e as diferenças entre o texto narrativo convencional e a banda desenhada, definidas pelos alunos das duas turmas implicadas na realização desta experiência.

Tinha chegado a altura de passar ao momento seguinte da experiência, aquele em que se iniciaria a verdadeira intervenção didáctica.

3.3.3. O terceiro momento

Este terceiro momento caracterizava-se, essencialmente, pela criação de duas situações diferentes: para a turma experimental, utilizou-se a banda desenhada; para a turma controlo, foram utilizados exclusivamente textos narrativos convencionais.

Como já vimos, este momento foi dividido em três fases: a primeira permitiria o estudo da superfície textual e da microestrutura ; a segunda, o estudo da macroestrutura; a terceira e última, o estudo da superestrutura.

3.3.3.1. Primeira fase: estudo da microestrutura

Começaremos por apresentar um quadro (Quadro 9) que resume, nas suas linhas gerais, o desenrolar deste momento da intervenção didáctica.

	Banda desenhada	Texto narrativo convencional
Título do texto	"O cavalo de Tróia"	idem
Principais momentos da narrativa	*impasse na evolução da guerra de Tróia *o estratagema do cavalo de madeira *a vitória dos Gregos	idem
Meios utilizados para contar a história	*linguagem mista (texto e imagem)	*linguagem verbal (só texto escrito)
Funções desses elementos	*apresentação do espaço e do tempo feita através das legendas e das imagens *caracterização das personagens feita a partir de legendas e imagens *apresentação das acções e das reacções das personagens feita a partir de imagens e de balões (eventualmente, também legendas) *descrição de objectos e de lugares através de imagens, de legendas e também a partir de cartuchos *apresentação dos diálogos feita através dos balões *utilização de locuções e advérbios e também de locuções conjuncionais e adverbiais incluídas nas legendas para apresentar novos momentos da acção	*apresentação do espaço e do tempo feita através de passagens descritivas *caracterização das personagens feita a partir de passagens descritivas e de comentários das suas acções e palavras *apresentação das acções e das reacções das personagens feita a partir de verbos e de adjectivos *descrição de objectos e de lugares através de passagens descritivas *apresentação dos diálogos feita através de texto precedido por um travessão *apresentação de novos momentos da acção a partir de conjunções e advérbios e de locuções conjuncionais e adverbiais

Quadro 8 - Pontos comuns e diferenças entre o texto narrativo convencional e a banda desenhada

	Grupo experimental	Grupo controlo
3º momento		
Fase 1		
5 sessões (14, 15, 18, 20 e 21.11.91)	Estudo da microestrutura de uma banda desenhada	Estudo da microestrutura de um texto narrativo convencional

Quadro 9 - Quadro descritivo do desenrolar da primeira fase do terceiro momento da intervenção didáctica

Esta fase demorou mais tempo do que o previsto no plano de realização da experiência: em vez das três sessões previstas, a professora teve de utilizar cinco. Com efeito, não só o trabalho previsto demorava muito tempo a realizar, mas, além disso, os alunos das duas turmas tiveram uma certa dificuldade em se adaptarem a este tipo de trabalho.

Durante a primeira sessão, a professora fez, com os seus alunos, uma breve revisão das conclusões do trabalho realizado durante as duas sessões do momento anterior. Em seguida, passou à apresentação do texto que se ia estudar durante as sessões seguintes, seguida pela leitura e pela realização do levantamento dos pontos em que havia problemas de compreensão a resolver, trabalho esse que os alunos realizaram dois a dois.

No decurso da segunda sessão, começou-se o trabalho de reescrita do texto distribuído aos alunos (uma narrativa em banda desenhada, para a turma experimental, e um texto narrativo convencional, para a turma controlo). Em cada turma, um aluno foi encarregado de registar o texto produzido pela turma respectiva no decurso deste exercício de reescrita, que faria parte do material recolhido durante a intervenção didáctica (cf. Anexo 13). Este trabalho prosseguiu durante mais três sessões.

Conhecendo a importância desta reflexão sobre as fases seguintes desta intervenção didáctica, a professora teve o cuidado de, no fim de cada sessão desta fase, distribuir a todos os alunos uma lista dos processos que

tinham sido utilizados na actividade de reescrita do texto em questão (banda desenhada ou texto narrativo convencional), cuja definição os alunos já tinham registado nos seus cadernos, e das marcas de superfície identificadas por eles.

Estes elementos, assim como o texto que resultou do exercício de reescrita, foram recolhidos no fim desta fase da intervenção didáctica. É interessante notar que não se registaram grandes diferenças entre a reescrita e os processos previstos no momento de preparação da experiência e os que os alunos produziram no decurso desta fase, tanto para a banda desenhada como para o texto narrativo convencional.

O quadro a seguir (Quadro 10) apresenta a lista dos processos utilizados na elaboração da microestrutura do texto narrativo convencional e das marcas de superfície identificadas.

	Processos utilizados	Marcas de superfície
R	*transformação	*utilização de certos tempos verbais
E	*simplificação	(Presente, Pretérito Perfeito e
E	*supressão	Pretérito Imperfeito do Indicativo)
S	*tratamento do diálogo	*conectores (temporais, espaciais,
C	*construção de inferências	lógicos)
R	*reprodução	*parágrafos
I		*descontinuidades (semânticas, espaciais,
T		temporais)
A		

Quadro 10 - Lista dos processos usados na elaboração da microestrutura do texto narrativo convencional e das marcas de superfície consideradas

Por sua vez, o Quadro 11 apresenta a lista dos processos utilizados na elaboração da microestrutura da narrativa em banda desenhada e das marcas de superfície consideradas.

	Processos utilizados	Marcas de superfície
R	*transformação	*imagens, balões, legendas, cartuchos,
E	*simplificação	onomatopeias, colocados em lugares
E	*supressão	estratégicos e produzindo alterações no
S	*construção de inferências	curso da história
C	*reprodução	*conectores (lógicos ou de natureza
R		espácio-temporal), normalmente
I		presentes nas legendas
T		*descontinuidades (semânticas, espaciais
A		e temporais)

Quadro 11 - Lista dos processos usados na elaboração da microestrutura da banda desenhada e das marcas de superfície consideradas

Convém sublinhar o facto de a professora ter recebido instruções para orientar o raciocínio dos alunos das duas turmas, sem, contudo, impedir que este seguisse uma direcção diferente da que tinha sido prevista, salvaguardando-se o respeito das instruções de trabalho fornecidas.

3.3.3.2. Segunda fase: estudo da macroestrutura

O quadro que se segue (Quadro 12) permite compreender melhor, nas suas linhas gerais, o desenrolar da segunda fase deste momento da intervenção didáctica.

	Grupo experimental	Grupo controlo
3º momento		
Fase 2		
2 sessões (22 e 25.11.91)	Estudo da macroestrutura de uma banda desenhada	Estudo da macroestrutura de um texto narrativo convencional

Quadro 12 - Quadro descritivo do desenrolar da segunda fase do terceiro momento da intervenção didáctica

Para esta fase, os alunos tiveram necessidade de menos tempo do que o que tinha sido previsto à partida: em vez das três sessões previstas, eles

utilizaram apenas duas. Parece que o esforço suplementar feito no momento da realização da actividade de reescrita facilitou bastante a realização do resumo do texto.

Seguindo as instruções que lhe tinham sido dadas, a professora começou por fazer reler o texto que tinha resultado do exercício de reescrita realizado durante a fase precedente e por recapitular os processos utilizados na sua elaboração a partir do texto original e as marcas de superfície consideradas. Em seguida, passou-se à elaboração colectiva do resumo do texto, procedendo-se, paralelamente, ao levantamento e à definição dos processos utilizados para fazer esse resumo e ainda à elaboração de uma lista das marcas de superfície importantes para este trabalho, tendo em conta a lista elaborada para a microestrutura. De acordo com o relatório feito pela professora, os alunos tiveram dificuldade em definir o processo designado pelo termo "construção".

Lembremos que esta foi definida anteriormente (cf. o Capítulo III: "Tratamento cognitivo da narrativa") como sendo a macro-regra que fazia corresponder a uma sequência de proposições uma só proposição que denota um facto global de que os factos denotados pelas proposições da microestrutura são condições, componentes ou consequências normais.⁹

Tal como aconteceu no decurso da fase precedente, um aluno de cada turma foi encarregado de registar o texto produzido ao longo da realização deste exercício de resumo, que foi também recolhido no fim desta fase da intervenção didáctica (cf. Anexo 14).

⁹ Cf. o Capítulo VI desta tese ("Aspectos didácticos") e, no interior deste, a secção intitulada "Estudos ligados à macroestrutura da narrativa", em que se faz referência a um trabalho de Ann Brown e de Jeanne Day (BROWN & DAY:1983), que demonstra que a aplicação da sua regra de selecção/criação, equivalente à macro-regra de Kintsch e Van Dijk chamada "construção", se torna frequentemente problemática, mesmo para os adultos.

Mais uma vez, é preciso chamar a atenção para o facto de não terem sido registadas grandes diferenças entre o resumo e os processos previstos no momento de preparação da experiência e os que os alunos produziram no decurso desta fase, tanto para a banda desenhada como para o texto narrativo convencional.

Um novo quadro (Quadro 13) apresenta a lista dos processos utilizados na elaboração da macroestrutura do texto narrativo convencional, representada pelo resumo, e das marcas de superfície detectadas.

	Processos utilizados	Marcas de superfície
R	*generalização	*utilização de certos tempos verbais
E	*supressão	(Presente, Pretérito Perfeito e
S	*construção	Pretérito Imperfeito do Indicativo)
U		*conectores (temporais, espaciais e
M		lógicos)
O		*parágrafos
		*descontinuidades (semânticas, espaciais e temporais)

Quadro 13 - Lista dos processos usados na elaboração da macroestrutura do texto narrativo convencional e das marcas de superfície consideradas

O Quadro 14 refere-se à banda desenhada.

	Processos utilizados	Marcas de superfície
R	*generalização	*imagens, balões, legendas, cartuchos,
E	*supressão	onomatopeias, colocados em lugares
S	*construção	estratégicos e produzindo alterações no
U		curso da história
M		*conectores (lógicos ou de natureza
O		espácio-temporal), normalmente
		presentes nas legendas
		*descontinuidades (semânticas, espaciais e temporais)

Quadro 14 - Lista dos processos usados na elaboração da macroestrutura da banda desenhada e das marcas de superfície consideradas

Uma vez mais, a professora tinha recebido instruções para orientar o raciocínio dos alunos, nas duas turmas, mas sem interferir se este seguisse um caminho diferente do previsto, salvaguardando contudo o respeito das instruções de trabalho fornecidas.

3.3.3.3. Terceira fase: estudo da superestrutura

O quadro apresentado (Quadro 15) permite acompanhar melhor, nas suas linhas gerais, o desenrolar da terceira fase deste momento da intervenção didáctica.

	Grupo experimental	Grupo controlo
3º momento Fase 3 3 sessões (27, 28 e 29.11.91)	Estudo da superestrutura de uma banda desenhada	Estudo da superestrutura de um texto narrativo convencional

Quadro 15 - Quadro descritivo do desenrolar da terceira fase do terceiro momento da intervenção didáctica

Para esta fase, os alunos precisaram também de mais tempo do que o que tinha sido previsto inicialmente: em vez de duas sessões, utilizaram três. Aparentemente, o tempo previsto era limitado demais para a realização das actividades propostas, tanto mais que era necessário trabalhar em grupo.

Seguindo as instruções que lhe tinham sido dadas, a professora começou por distribuir a ficha de trabalho a realizar em grupo e também por ler e comentar brevemente a sua parte informativa. Em seguida, os alunos passaram ao trabalho em grupo, que prosseguiu durante a sessão seguinte. A última sessão foi consagrada à apresentação e à discussão das conclusões deste trabalho.

Segundo o relatório feito pela professora, os alunos tiveram dificuldade em definir as categorias narrativas que constituíam a estrutura da narrativa. Ela atribuiu as dificuldades observadas ao facto de, no ano escolar anterior, os alunos terem estudado um outro modelo de estruturação da narrativa que não foi especificamente definido para este tipo de texto, mas que lhe é aplicado frequentemente, nas escolas portuguesas. Assim, influenciados por esse modelo transmitido anteriormente, os alunos tiveram dificuldade em reconhecer as partes da narrativa, em as definir e em lhes dar uma designação de acordo com a definição proposta.

No fim desta fase, foram recolhidas as respostas dos diferentes grupos à ficha de trabalho proposta e feita a síntese das conclusões do trabalho realizado nestas sessões.

Graças à boa orientação deste trabalho de reflexão colectiva feita pela professora das duas turmas, estas chegaram a conclusões sólidas, que não diferiam muito das previstas aquando da preparação da experiência. Essas conclusões são apresentadas no Quadro 16.

	Categoria narrativa	Descrição da sua natureza
S U P E R E S T R U T U R A	*introdução	*uma parte inicial, que contém as indicações essenciais para o início da narrativa (localização espaço-temporal, apresentação das personagens, introdução do estado inicial da acção da narrativa)
	*problema	*uma parte intermédia, que corresponde a um problema que surge, a um desequilíbrio que se instala na narrativa
	*resolução	*uma parte final, que compreende a solução encontrada para restabelecer o equilíbrio perdido e também o desenlace da acção

Quadro 16 - Conclusões do trabalho sobre a superestrutura

Como de costume, a professora tinha recebido instruções para orientar o raciocínio dos alunos, nas duas turmas, sem intervir se este seguisse uma direcção que não tinha sido prevista, desde que as instruções gerais de trabalho fornecidas fossem respeitadas.

3.3.4. O quarto momento

Agora só faltava o momento de consolidação dos conhecimentos adquiridos ao longo dos três momentos precentes da unidade didáctica. Com efeito, não só isso estava previsto no plano da experiência, como também a professora responsável pelas duas turmas considerou que esse momento era absolutamente indispensável.

O quadro aqui apresentado (Quadro 17) lembra ao leitor as linhas gerais deste último momento da intervenção didáctica.

	Grupo experimental	Grupo controlo
4º momento 3 sessões (2, 4 e 5.12.91)	Actividades de consolidação dos conhecimentos adquiridos (realizadas a partir de uma banda desenhada e com um momento de transposição dos conhecimentos para o domínio dos textos narrativos convencionais)	Actividades de consolidação dos conhecimentos adquiridos (realizadas a partir de um texto narrativo convencional)

Quadro 17 - Quadro descritivo do desenrolar do quarto momento da intervenção didáctica

Para este momento, os alunos trabalharam apenas durante o número de sessões previstas no plano da experiência: três sessões.

Todo o trabalho realizado no decurso deste quarto momento da intervenção didáctica foi feito a partir de um mesmo texto: uma banda desenhada, para a turma experimental, e um texto narrativo convencional, para a turma controlo.

Como já vimos anteriormente, estes textos estavam incompletos: faltava-lhes uma parte que correspondia a uma das categorias da superestrutura da narrativa.

Seguindo as instruções que lhes tinham sido dadas, a professora começou por distribuir aos alunos de cada turma o texto com o qual iam trabalhar: uma banda desenhada, para a turma experimental, e um texto narrativo convencional, para a turma controlo. Previamente, tínhamos-lhe recomendado que não chamasse a atenção dos alunos para o facto de o texto que lhes tinha sido distribuído estar incompleto.

Em seguida, os alunos passaram ao trabalho de grupo a realizar na aula. Ainda durante esta primeira sessão, fizeram a leitura da narrativa que lhes tinha sido distribuída e começaram o exercício de reescrita desse texto, utilizando um procedimento semelhante ao que tinha sido adoptado durante a primeira fase do terceiro momento da intervenção didáctica.

No decurso da sessão seguinte, os diferentes grupos, cada um seguindo o seu ritmo próprio, concluíram este trabalho e começaram o resumo do texto em questão, seguindo o procedimento que tinha sido adoptado na segunda fase do terceiro momento da intervenção didáctica.

A terceira sessão foi consagrada à leitura e discussão dos textos que tinham resultado das actividades de reescrita e de resumo, à identificação da categoria da superestrutura da narrativa que faltava no texto estudado e à elaboração de uma conclusão para a narrativa, que apresentasse as características da categoria narrativa que faltava.

Foi possível realizar este trabalho em tão poucas sessões, porque os alunos tinham recebido anteriormente uma boa preparação didáctica e também porque os textos escolhidos para este momento eram muito curtos. É também evidente que a boa coordenação do trabalho dos alunos feita pela

sua professora de Português contribuiu em muito para esta excelente velocidade de trabalho.

Lembra-se que este momento era particularmente importante para a turma experimental, porque era nesta ocasião que esses alunos iam ter a oportunidade de fazer a transposição dos conhecimentos adquiridos a partir de bandas desenhadas para o domínio dos textos narrativos convencionais. De facto, no momento de completar a narrativa em banda desenhada que lhes tinha sido dada, foi-lhes proposto que redigissem um pequeno texto, em vez de o fazerem sob a forma de banda desenhada.

De acordo com o relatório feito pela professora, os alunos, apesar de alguns problemas de funcionamento (que não tinham nada a ver com o plano da experiência, mas antes com as condições materiais em que se devia desenrolar o seu trabalho na escola), realizaram bastante bem todos os trabalhos propostos, demonstrando, deste modo, que tinham integrado relativamente bem os conhecimentos adquiridos durante toda a intervenção didáctica. É evidente que a professora aproveitou a ocasião para fazer algumas correcções e prestar alguns esclarecimentos que lhe pareceram necessários.

No final deste momento de consolidação dos conhecimentos adquiridos, foram recolhidos os modelos de reescrita e de resumo do texto elaborados na sequência da apresentação dos trabalhos dos diferentes grupos e da sua discussão na sala de aula e também as propostas de conclusão da narrativa apresentadas por cada turma e aprovadas pelo conjunto dos alunos que dela faziam parte e também pelo professor (cf. Anexo 15).

Agora, os alunos estavam prontos a passar à etapa seguinte da realização desta experiência: a avaliação da aprendizagem feita.

3.4. A aplicação do pós-teste

Para concluir a experiência, tínhamos previsto a aplicação, às duas turmas (experimental e controlo), de um pós-teste sobre os conhecimentos adquiridos durante a intervenção didáctica, destinado a verificar se elas tinham feito progressos e, caso isso tivesse acontecido, onde é que estes tinham sido mais significativos, e a repetição desse pós-teste, três semanas mais tarde, para verificar a estabilidade dos resultados obtidos pelos alunos anteriormente.

Por conseguinte, a experiência prosseguiu com a aplicação do pós-teste aos alunos das duas turmas (experimental e controlo), em Dezembro de 1991.

É evidente que este trabalho foi realizado com a colaboração da professora de Português das duas turmas, porque foi ela que lhes aplicou o teste.

Portanto, a professora aplicou a metade de cada turma o Teste 1 e à outra metade, o Teste 2. A escolha dos alunos aos quais foi distribuído cada um destes dois testes foi feita de tal modo que:

- metade dos pares de alunos previamente constituídos faria o Teste 1 e que a outra metade faria o Teste 2, tal como tinha acontecido na altura da aplicação do pré-teste;
- os alunos que tinham feito o Teste 1 no momento de aplicação do pré-teste fariam agora o Teste 2 e os que tinham tido o Teste 2 no momento da aplicação do pré-teste fariam agora o Teste 1.

Este "mecanismo" permitia fazer variar o teste apresentado em cada momento de avaliação (pré-teste, pós-teste e repetição do pós-teste) e também controlar diferenças de resultados dos alunos decorrendo de

eventuais diferenças de dificuldade entre os dois testes (dado que todos os alunos das duas turmas fariam os dois testes).

Tal como aconteceu anteriormente (no momento da aplicação do pré-teste), os testes foram aplicados em duas sessões: durante a primeira, os alunos fizeram as provas dos dois primeiros blocos, destinados a avaliar os seus conhecimentos sobre a microestrutura e a macroestrutura. Na segunda sessão, fizeram todas as provas destinadas a avaliar os seus conhecimentos sobre a superestrutura.

Mais uma vez, recomendámos à professora que não fornecesse aos alunos nenhuma explicação que pudesse dar-lhes pistas para responder à perguntas incluídas no teste que eles teriam de fazer e todos os exemplares deste foram recolhidos para reduzir ao mínimo as possibilidades de os alunos poderem discutir entre si. Também recomendámos à professora que não respondesse a nenhuma pergunta relativa às respostas correctas aos diferentes itens que constituíam, para assegurar que as respostas dos alunos, no momento da repetição do pós-teste, não seriam falseadas.

É evidente que se partia do princípio que a professora não ia explicar aos alunos que este teste era um elemento de uma experiência pedagógica de que eles eram os sujeitos e que também não ia fazer referência à repetição do pós-teste que teria lugar mais tarde.

Ainda para evitar interferências eventuais nas respostas dos alunos no momento da repetição do pós-teste, os enunciados dos testes preenchidos pelos alunos das duas turmas foram-nos entregues e não foram devolvidos senão algumas semanas mais tarde, depois da conclusão da experiência, tendo sido entretanto fotocopiados para, mais tarde, se proceder à análise e interpretação dos dados.

Pelas mesmas razões, a professora não poderia fazer a correcção do teste com os alunos das duas turmas antes de a experiência ter sido concluída.

Estrategicamente, a aplicação deste pós-teste foi feita na véspera de partida para férias e a repetição quase imediatamente após essas férias, para garantir que os alunos em questão teriam muito poucas oportunidades de discutirem entre si as respostas a dar aos diferentes itens do teste, o que, eventualmente, falsearia os dados recolhidos.

3.5. A repetição do pós-teste

A experiência prosseguiu com a repetição do pós-teste, em Janeiro de 1992, nas duas turmas (experimental e controlo).

Este trabalho foi também realizado com a colaboração da professora de Português das duas turmas, pois foi ela que lhes aplicou os testes.

Mais uma vez, a professora passou o Teste 1 a uma metade de cada turma e o Teste 2 à outra metade. A escolha dos alunos aos quais foi distribuído cada um dos dois testes foi feita de tal modo que:

- metade dos pares de alunos previamente constituídos fariam o Teste 1 e a outra metade, o Teste 2, tal como tinha acontecido aquando da aplicação do pré-teste e do pós-teste;
- os alunos que tinham feito o Teste 1 aquando da aplicação do pós-teste fariam agora o Teste 2 e os alunos que tinham feito o Teste 2 nessa ocasião fariam agora o Teste 1.

Tal como tinha acontecido antes, os testes foram aplicados em duas sessões: na primeira, os alunos fizeram as provas dos dois primeiros blocos, destinados a avaliar os seus conhecimentos no que dizia respeito à

microestrutura e à macroestrutura; na segunda sessão, os alunos fizeram todas as provas destinadas a avaliar os seus conhecimentos sobre a superestrutura.

Recordámos à professora todas as recomendações feitas anteriormente para assegurar a boa aplicação dos testes. Além disso, pedimos-lhe que explicasse aos alunos que, apesar de eles estarem a repetir um teste que já lhes tinha sido aplicado anteriormente, era necessário fazer um trabalho sério, porque este se destinava a verificar o que eles tinham retido da aprendizagem feita ao longo da unidade didáctica sobre a narrativa.

3.6. Conclusão da experiência

A experiência terminou ainda em Janeiro de 1992, logo após a repetição do pós-teste, com uma sessão realizada com cada uma das turmas implicadas na experiência, no decurso da qual falámos aos alunos dos objectivos desta e do sentido a atribuir ao trabalho que eles tinham realizado nas respectivas sessões e respondemos às suas perguntas sobre este assunto.

4. Tratamento e análise dos dados

4.1. Observações introdutórias

Tal como já foi explicado neste capítulo, os dados a analisar foram obtidos a partir dos testes sobre a narrativa aplicados aos alunos que participaram nas diferentes fases da experiência pedagógica realizada em Escolas Secundárias de Aveiro: primeiro, um teste ainda integrado na fase

de selecção dos alunos que participariam nas sessões da intervenção didáctica e que foi, simultaneamente, tomado como pré-teste em relação às turmas experimental e controlo (isto é, aquelas que foram objecto da intervenção didáctica, cujo tema central era a narrativa) e também para os grupos experimental e controlo (constituídos pelos alunos dos pares especialmente seleccionados para a experiência); depois, um pós-teste, destinado a permitir a avaliação dos conhecimentos adquiridos durante as sessões de ensino que constituem o centro desta investigação empírica; três semanas mais tarde, a repetição desse pós-teste, para verificar a estabilidade dos resultados obtidos.

Vimos também que os três testes eram constituídos por provas que permitiam avaliar os conhecimentos dos alunos em relação a cada etapa do processo de compreensão da narrativa, segundo o modelo proposto por Kintsch e Van Dijk: determinação da microestrutura do texto, elaboração da sua macroestrutura e reconhecimento da sua superestrutura.

A análise dos dados recolhidos incluiu uma análise quantitativa, completada por uma análise qualitativa. Foi centrada na comparação dos resultados dos dois grupos que participaram na experiência (grupo experimental e grupo controlo), obtidos nos testes que lhes foram aplicados, para determinar:

- se havia progressos após a intervenção didáctica, para os dois grupos considerados;
- caso tal acontecesse, em qual deles o progresso tinha sido mais notório.

Fizemos este trabalho para cada bloco de provas ("bloco microestrutura", constituído pelas provas "micro-convencional" e "micro-BD"; "bloco macroestrutura", constituído pelas provas "macro-convencional"

e "macro-BD"; "bloco superestrutura", constituído pelas provas "super1-convencional", "super1-BD", "super2-convencional" e "super2-BD").¹⁰

Para estas comparações, tivemos ainda em conta os três momentos de avaliação previstos no plano da experiência (pré-teste, pós-teste e repetição do pós-teste, respectivamente designados por Pré-teste, Pós-teste 1 e Pós-teste 2) e os dois tipos de textos a partir dos quais as diferentes provas propostas nos testes foram realizadas (banda desenhada e texto narrativo convencional).

A análise feita evidenciava especialmente a oposição presença/ausência de banda desenhada no estudo da narrativa na aula de Língua Materna, visto que os outros factores que teriam podido interferir no processo de compreensão da narrativa durante a realização da experiência teriam sido neutralizados tanto quanto possível pela cuidadosa preparação desta, nomeadamente no que se referia à selecção dos pares de alunos que constituiriam os grupos experimental e controlo.

Nesta fase de análise dos resultados da investigação empírica realizada, interessa, por vezes, mencionar os resultados das turmas (experimental e controlo), porque isso permite situar os resultados de cada grupo em relação à sua turma de origem. Isto só será feito quando os resultados dos grupos revelarem tendências diferentes das apontadas pelos resultados das turmas correspondentes.

¹⁰ Convém fazer notar desde já que os resultados das provas "super2-convencional" e "super2-BD" acabaram por ser excluídos da análise por serem praticamente idênticos para os dois grupos considerados (grupo experimental e grupo controlo) e até para as turmas.

4.2. Análise quantitativa

A análise quantitativa dos dados obtidos teve como ponto de partida um quadro onde estavam registados os resultados globais das duas turmas (experimental e controlo) obtidos no decurso dos três momentos de avaliação previstos (cf. Anexo 16). É evidente que estes resultados compreendiam também os dos alunos que constituíam os grupos experimental e controlo. Lembrámos mais uma vez que os resultados das provas "super2-convencional" e "super2-BD" não foram considerados por serem praticamente iguais.

A fim de termos uma primeira percepção da evolução dos alunos implicados na experiência ao longo dos três momentos de avaliação previstos, tendo em conta os três blocos de provas e os dois tipos de textos utilizados, calculámos as médias dos resultados dos dois grupos, obtidos em cada bloco de provas, para os três momentos de avaliação previstos e fizemos gráficos que traduziam a sua evolução, gráficos esses que serão apresentados no capítulo seguinte. Só foram apresentados gráficos relativos às médias dos resultados das duas turmas (experimental e controlo), quando estas apresentavam tendências diferentes das do grupo correspondente.

Fez-se também uma análise de variância que implicava os seguintes factores:

- grupos de alunos (factor G)
- momentos de avaliação (factor T)
- textos utilizados (factor M)

cada um dos quais apresentava várias modalidades.

O plano desta análise de variância era representado pela seguinte fórmula: $S < G^2 > * T^3 * M^2$.

Esta expressão representa a interacção dos diversos factores considerados: dois grupos de alunos (grupo experimental e grupo controlo), três momentos de avaliação (Pré-teste, Pós-teste 1 e Pós-teste 2) e dois tipos de textos (texto narrativo convencional e banda desenhada).

Mais tarde, após esta primeira análise estatística, fizemos uma análise factorial em componentes principais, com a finalidade de determinar se havia dimensões teóricas subjacentes que explicassem agrupamentos de variáveis eventualmente detectados, tanto para o grupo experimental como para o grupo controlo.

A fim de aprofundar ao máximo a análise quantitativa dos dados que resultaram da investigação empírica realizada, fizemos ainda uma análise de regressão linear múltipla progressiva.

Trata-se de uma análise estatística que permitiu determinar (a partir dos resultados obtidos pelos alunos dos dois grupos - experimental e controlo - nas várias provas que constituíam os testes que lhes foram aplicados) que influência os conhecimentos relativos a cada uma das provas realizadas pode ter tido sobre os conhecimentos relativos a cada uma das outras provas. De facto, esta análise permite determinar que parte da variância da variável explicada se deve à influência de cada uma das variáveis explicativas consideradas.

Num primeiro tempo da análise, limitámo-nos a relacionar entre elas, por um lado, as variáveis ligadas ao grupo experimental e, por outro lado, as variáveis ligadas ao grupo controlo, fazendo, portanto, uma análise separada para cada grupo. Para cada grupo, separámos ainda as variáveis relativas ao texto narrativo convencional e as variáveis relativas à banda

desenhada: portanto, havia também uma análise só para o texto narrativo convencional e outra só para a banda desenhada. Uma vez feita esta análise geral, retomámo-la, relacionando cada variável explicada com as variáveis explicativas que pareciam ser mais significativas, para determinar de forma mais precisa o seu grau de significância e poder daí tirar conclusões.

Analisemos o quadro apresentado em seguida (Quadro 18), que dá um exemplo da análise feita.

Grupo experimental				
Variável explicada	Modelo completo	Parte de variância explicada	Modelo reduzido	Parte de variância explicada
MiCV3	MiCV1	66,06%		53,71%
	MiCV2			
	MaCV1		MaCV1	
	MaCV2		MaCV2	
	SuCV1		SuCV1	
	SuCV2		SuCV2	

Quadro 18 - Análise de regressão linear múltipla progressiva (exemplo do primeiro modelo)

A partir deste exemplo, vemos que, a certa altura, escolhemos como variável explicada os resultados obtidos pelos alunos do grupo experimental na prova "micro-convencional" do Pós-teste 2 (variável MiCV3) e que considerámos como variáveis explicativas os resultados obtidos por estes mesmos alunos nas provas "micro-convencional" do Pré-teste (variável MiCV1) e do Pós-teste 1 (variável MiCV2), nas provas "macro-convencional" do Pré-teste (variável MaCV1) e do Pós-teste 1 (variável MaCV2) e nas provas "super1-convencional" do Pré-teste (variável SuCV1) e do Pós-teste 1 (variável SuCV2), sendo estas variáveis explicativas apresentadas na coluna designada pela expressão "Modelo completo". Tendo estudado os resultados desta análise de regressão linear múltipla progressiva, concluímos que as variáveis explicativas mais significativas pareciam ser os

resultados obtidos pelos alunos do grupo experimental nas provas "macro-convencional" do Pré-teste e do Pós-teste 1 (respectivamente, variáveis MaCV1 e MaCV2) e ainda os resultados obtidos por esses mesmos alunos nas provas "super1-convencional" do Pré-teste e do Pós-teste 1 (respectivamente, variáveis SuCV1 e SuCV2). Por conseguinte, refizemos a análise de regressão com esta mesma variável explicada e as variáveis explicativas acima mencionadas, apresentadas na coluna "Modelo reduzido", para confirmar o seu grau de significância. A parte de variância explicada fornecida por esta segunda análise (53,71%) confirma a observação feita anteriormente.

Num segundo tempo desta análise, relacionámos entre elas, por um lado, as variáveis relativas ao grupo experimental e, por outro lado, as variáveis relativas ao grupo controlo, com o fim de determinar que interferências poderia haver entre os resultados das provas relativas aos dois tipos de textos em questão. Significa isto que continuavam a ser feitas análises separadas para os dois grupos, mas que já não se separava, para cada um deles, as variáveis relativas ao texto narrativo convencional das variáveis relativas à banda desenhada. Uma vez feita esta análise geral, tendo em conta todas as variáveis existentes, retomámo-la, considerando unicamente as variáveis explicativas que pareciam mais significativas para cada variável explicada, a fim de determinar a sua influência de forma mais precisa e daí tirar conclusões. Fizemos esta análise para cada momento de avaliação existente antes da repetição do teste final. Portanto, temos uma análise deste tipo para o primeiro momento de avaliação (que corresponde à aplicação do Pré-teste) e outra para o segundo momento de avaliação (que corresponde à aplicação do Pós-teste 1).

Analisemos agora o Quadro 19 (apresentado numa folha anexa, por ser demasiado grande para o espaço disponível nesta página), que dá um exemplo da análise feita.

Neste quadro vemos que, a certa altura, escolhemos como variável explicada os resultados obtidos pelos alunos do grupo experimental na prova "micro-convencional" do Pós-teste 2 (MiCV3) e que considerámos como variáveis explicativas os resultados obtidos pelos mesmos alunos nas provas "micro-convencional" e "micro-BD" do Pré-teste (respectivamente, variáveis MiCV1 e MiBD1), nas provas "macro-convencional" e "macro-BD" do Pré-teste (respectivamente, variáveis MaCV1 e MaBD1) e ainda nas provas "super1-convencional" e "super1-BD" do Pré-teste (respectivamente, variáveis SuCV1 e SuBD1), apresentadas na coluna "Modelo completo". Tendo estudado os resultados dessa análise de regressão, concluímos que as variáveis explicativas mais significativas pareciam ser os resultados obtidos pelos alunos do grupo experimental na prova "macro-convencional" do Pré-teste (MaCV1) e na prova "super1-convencional" do Pré-teste (SuCV1). Por conseguinte, refizemos a análise com a mesma variável explicada e as variáveis explicativas acima mencionadas (indicadas na coluna "Modelo reduzido"), a fim de confirmar a sua significância, o que aconteceu, dado que só por si elas explicavam 23,45% da variância da variável explicada.

Numa segunda fase da análise em questão, tomámos esta mesma variável explicada e cruzámo-la com outras variáveis explicativas que correspondiam aos resultados obtidos pelos alunos do grupo experimental nas provas do "bloco microestrutura" do Pós-teste 1 (variáveis MiCV2 e MiBD2), nas provas do "bloco macroestrutura" do Pós-teste 1 (variáveis MaCV2 e MaBD2) e nas provas do "bloco superestrutura" do Pós-teste 1

Nota: O termo "probabilidade" deve ser interpretado no sentido de "limiar de confiança atingido pelo efeito medido". Por exemplo, probabilidade 8,20% corresponde a um limiar de confiança de 0,0820 atingido pelo efeito em questão.

Grupo experimental						
Pré-teste						
Variável explicada	Modelo completo	Probabilidade	Parte de variância explicada	Modelo reduzido	Probabilidade	Parte de variância explicada
MiCV3	MiCV1	46,77	34,04%	MaCV1	8,20	23,45%
	MiBD1	85,83				
	MaCV1	20,47				
	MaBD1	56,16				
	SuCV1	25,29		SuCV1	38,61	
	SuBD1	66,82				
Pós-teste 1						
Variável explicada	Modelo completo	Probabilidade	Parte de variância explicada	Modelo reduzido	Probabilidade	Parte de variância explicada
MiCV3	MiCV2	33,45	41,39%	MaCV2	3,02	30,90%
	MiBD2	76,55				
	MaCV2	5,39				
	MaBD2	96,94				
	SuCV2	40,17				
	SuBD2	47,26				

Quadro 19 - Análise de regressão linear múltipla progressiva (exemplo do segundo modelo)

(variáveis SuCV2 e SuBD2). Tendo estudado os resultados desta análise e constatado que as variáveis que podiam melhor explicar os resultados obtidos pelos alunos do grupo experimental na prova "micro-convencional" do Pós-teste 2 (variável MiCV3) eram os resultados por eles obtidos na prova "macro-convencional" do Pós-teste 1, refizemos a análise com esta variável explicativa (MaCV2), indicada na coluna "Modelo reduzido", para melhor apreciar o seu grau de significância. A observação feita anteriormente foi confirmada, já que a parte de variância explicada só por esta variável correspondia a 30,90%.

Para todo este trabalho de análise estatística, recorremos a programas de computador de uso corrente no Laboratoire "Langage et Communication: Acquisition, Traitement, Dysfonctionnement" da Universidade de Poitiers (França), nomeadamente os programas STATITCF e VAR3.

A análise quantitativa conduziu a conclusões interessantes, mas que se revelaram insuficientes, pelo que, posteriormente, foi necessário fazer uma análise qualitativa.

4.3. Análise qualitativa

4.3.1. Observações introdutórias

Tendo em conta não só os problemas detectados ao longo da análise quantitativa realizada (relacionados principalmente com a insuficiência das conclusões a que foi possível chegar), mas também a natureza e os objectivos desta investigação empírica (sobretudo no que se referia aos aspectos didácticos), achámos indispensável completar o trabalho de análise já

realizado com uma análise de tipo qualitativo, que considerasse a natureza das respostas dadas. ¹¹

Este esforço de aprofundamento da análise dos resultados levou a uma definição das respostas correctas possíveis (que poderiam ser "canónicas", quando coincidiam com a versões elaboradas a partir da aplicação dos testes aos juízes, que aparecem no Anexo 9, ou "paralelas à canónica", admitindo a hipótese - muito plausível - de os alunos que fizeram estes testes terem encontrado respostas para as provas propostas que não coincidiam com a versão canónica, mas que seriam tão correctas como esta).

Levou também ao estabelecimento de uma tipologia de erros para as respostas erradas dadas pelos alunos, que deveria permitir a identificação dos funcionamentos cognitivos que estiveram na base destas incorrecções e a sua explicação (tanto quanto possível) em termos processuais.

Também isolámos, para cada prova, as respostas ditas "nulas", dado que não respondiam de modo nenhum ao que era pedido.

Para esta análise qualitativa, fizemos também a análise dos dados obtidos pensando:

- na necessidade de comparar os desempenhos dos dois grupos (grupo experimental e grupo controlo);
- nos dois tipos de textos utilizados no decurso da investigação realizada (texto narrativo convencional e banda desenhada);
- nos três momentos de avaliação previstos no plano da experiência, respectivamente designados por Pré-teste, Pós-teste 1 e Pós-teste 2.

¹¹ Esta análise qualitativa foi feita separadamente da análise quantitativa. Isso significa, nomeadamente, que as respostas correctas (canónicas e paralelas à canónica) da análise qualitativa não são forçosamente as respostas correctas da análise quantitativa.

Tal como fizemos para a análise quantitativa, os resultados das duas turmas (experimental e controlo) só foram mencionados quando revelavam tendências diferentes das reveladas pelos grupos correspondentes.

Nas situações em que os dados fornecidos pela experiência realizada pareceram insuficientes, procurámos recolher (com a colaboração da professora de Português dos alunos nela implicados) informações complementares que permitissem esclarecer as dúvidas.

Leituras teóricas - complementares em relação ao quadro teórico previamente elaborado - permitiram encontrar justificações mais precisas para os fenómenos observados.

Quando tal nos pareceu necessário, elaborámos quadros que permitem ao leitor seguir mais facilmente a análise feita.

4.3.1.1. Procedimento adoptado na análise dos dados relativos à microestrutura

Começámos por retomar os protocolos dos sujeitos da experiência (neste caso específico, as suas respostas às provas que lhes foram apresentadas nos três momentos de avaliação previstos no plano da experiência realizada) para os analisar de novo, a fim de classificar as respostas dadas em respostas canónicas, paralelas à canónica, erradas e nulas.

No que diz respeito às diferentes categorias tidas em conta para classificar as respostas dadas pelos alunos dos dois grupos (ou das turmas correspondentes) às provas do "bloco microestrutura" dos testes aplicados nos três momentos de avaliação previstos, é preciso explicar:

- que considerámos como "canónicas" todas as respostas que propunham um restabelecimento da ordem dos parágrafos dados (para o texto narrativo convencional) ou das sequências de vinhetas fornecidas (no caso da banda desenhada) que coincidia com os que tinham sido propostos pelos "juízes" que validaram os testes e que foram tidos em conta na elaboração da grelha de correcção das provas ligadas à microestrutura incluídas nos diferentes testes (cf. Anexo 9);

- que considerámos como "paralelas à canónica" todas as respostas que propunham um restabelecimento da ordem dos parágrafos dados (para o texto narrativo convencional) ou das sequências de vinhetas fornecidas (para a banda desenhada) que não coincidia com as propostas dos "juízes" tidas em conta na elaboração da grelha de correcção das provas ligadas à microestrutura incluídas nos diferentes testes, mas que era tão correcto como estas; ¹²

¹² Vejamos um exemplo. Para a prova "micro-convencional" do Teste 1, a versão canónica prevista era:

- (b) Desde tempos antigos que a cidade de Roma é conhecida pela sua riqueza.
- (e) Mas esta atrai os ladrões.
- (c) E, em Roma, estes não faltavam.
- (a) Contam as histórias antigas que, andando quatro ladrões a roubar, uma noite, se viram perseguidos pela justiça.
- (d) Então deitaram a fugir e esconderam-se num subterrâneo.

No entanto, aceitámos a versão a seguir apresentada como "paralela à canónica", pois o texto obtido também é coerente:

- (b) Desde tempos antigos que a cidade de Roma é conhecida pela sua riqueza.
- (e) Mas esta atrai os ladrões.
- (a) Contam as histórias antigas que andando quatro ladrões a roubar, uma noite, se viram perseguidos pela justiça.
- (d) Então deitaram a fugir e esconderam-se num subterrâneo.
- (c) E, em Roma, estes não faltavam.

Não apresentamos nenhum exemplo para a banda desenhada, porque seria extremamente difícil expô-lo, dada a natureza do exercício a realizar. Cremos que com este exemplo o leitor compreenderá facilmente os critérios que nos guiaram na classificação das respostas em "canónicas" e "paralelas à canónica".

- que considerámos como "erradas" todas as respostas que propunham um restabelecimento da ordem dos parágrafos dados (para o texto narrativo convencional) ou das sequências de vinhetas fornecidas (para a banda desenhada) que não coincidia com as propostas dos "juízes" tidas em conta para a elaboração da grelha de correcção das provas ligadas à microestrutura incluídas nos diferentes testes e que não podia ser justificado em termos de um funcionamento cognitivo normal;

-que considerámos como "nulas" todas as respostas que não tinham qualquer relação com a prova proposta.

Em seguida, fizemos quadros em que indicámos os efectivos para cada um dos diferentes tipos de resposta identificados previamente, fazendo a distinção entre os dois grupos (experimental e controlo), as duas provas do "bloco microestrutura" ("micro-convencional" e "micro-BD") dos testes aplicados aos alunos e os três momentos de avaliação previstos no plano da experiência (Pré-teste, Pós-teste 1 e Pós-teste 2).

Decidimos inserir no capítulo apenas os quadros que apresentassem os resultados comentados no texto, pondo todos os outros em anexos.

Depois, estudámos cuidadosamente não só as respostas canónicas e paralelas à canónica, mas também as respostas erradas, com a finalidade de identificar o trabalho cognitivo que estava na sua base.

Estabelecemos, igualmente, uma tipologia de erros a partir das respostas erradas, de que fizemos o levantamento ao longo desta segunda análise dos protocolos.

Assim, para os textos narrativos convencionais, considerámos a existência de erros ligados (cf. Anexo 6 para os exemplos dados):

- a uma incorrecta interpretação de pronomes de valor anafórico; por exemplo, para a prova "micro-convencional" do Teste 1, verificámos que

certos alunos ligavam o parágrafo "Mas esta atrai os ladrões." ao parágrafo "Contam as histórias antigas que, andando quatro ladrões a roubar, uma noite, se viram perseguidos pela justiça.", fazendo a ligação entre a substantivo "justiça" e o pronome "esta", que não é o antecedente que lhe corresponde, no contexto em questão;

- a uma incorrecta interpretação do valor de conectores; para a prova "micro-convencional" do Teste 1, houve alunos que ligaram o parágrafo "Desde tempos antigos que a cidade de Roma é conhecida pela sua riqueza." ao parágrafo "Então, deitaram a fugir e esconderam-se num subterrâneo.", esquecendo que "então" pressupõe que alguma coisa se passou antes, que se desenvolveu um outro acontecimento anteriormente;

- a incoerências relativas ao sentido lógico do excerto em questão; por exemplo, na prova "micro-convencional" do Teste 1, houve alunos que ligaram o parágrafo " Mas esta (a riqueza) atrai os ladrões." ao parágrafo "Então, deitaram a fugir e esconderam-se num subterrâneo.", o que não faz qualquer sentido no contexto da passagem a reconstituir.

Para a banda desenhada, considerámos a existência de erros ligados:

- a incoerências relativas ao sentido lógico do excerto; por exemplo, para a prova "micro-BD" do Teste 1, houve alunos que indicaram primeiro a sequência de vinhetas (d), em que o detective é apresentado à Sr.^a Laredoute e só depois a sequência (a), em que este chega a casa dessa senhora;

- a uma incorrecta interpretação das relações imagem/texto; por exemplo, para a prova "micro-BD" do Teste 1, houve alunos que ligaram a sequência de vinhetas (d) à sequência (b), porque não reconheceram que, em (b), a personagem à qual a senhora fala é a mesma que é apresentada pelo mordomo em (d).

Depois, fizemos o resumo da evolução dos dois grupos considerados (grupo experimental e grupo controlo), tendo em conta os dois tipos de textos utilizados nos testes (texto narrativo convencional e banda desenhada), os três momentos de avaliação previstos no plano da experiência (representados, respectivamente, pelo Pré-teste, pelo Pós-teste 1 e pelo Pós-teste 2) e também os efectivos para as respostas canónicas, paralelas à canónica, erradas e nulas.

Em seguida, comparámos a evolução do grupo experimental à do grupo controlo, tentando chegar a conclusões sobre a qualidade de cada uma delas. Quando havia diferenças importantes a assinalar, comparámos também a evolução de cada grupo à da turma correspondente ou comparámos mesmo as turmas entre si.

Confrontámos estas conclusões às que obtivemos a partir da análise quantitativa.

Para terminar, estudámos a evolução dos dois grupos em função dos tipos de erros detectados.

Mais tarde, com a finalidade de tornar mais claras as conclusões da análise qualitativa no que dizia respeito às provas do "bloco microestrutura" dos dois testes aplicados aos alunos durante a experiência (Teste 1 e Teste 2), pedimos à professora de Português das turmas que participaram na experiência informações complementares sobre o seu desempenho nos testes sumativos de Língua Materna.

Em resposta a este pedido, a professora entregou-nos não só as grelhas com os resultados obtidos pelos alunos nos diferentes testes sumativos realizados no âmbito da disciplina de Português ao longo do ano lectivo no decurso do qual a experiência foi realizada, mas também os enunciados desses testes, para que pudéssemos completar a caracterização dos alunos

dos dois grupos (e, se necessário, também das duas turmas) no que dizia respeito aos seus conhecimentos sobre a microestrutura da narrativa (apresentada quer sob a forma de um texto narrativo convencional, quer sob a forma de uma banda desenhada).

Para começar, tivemos de analisar cuidadosamente os enunciados dos testes sumativos para escolher as questões que poderiam interessar no âmbito desta investigação empírica.

Em seguida, organizámos estas questões em diferentes categorias, segundo o tipo de conhecimentos testados: questões semântico-lexicais, questões morfológicas e questões sintáticas (cf. Anexo 17).

Assim, considerámos como "semântico-lexicais" as questões que faziam apelo a conhecimentos relativos ao sentido das palavras, sobretudo inseridas num contexto: por exemplo, dar sinónimos e antónimos de palavras do texto apresentadas no enunciado do teste sumativo ou substituir uma palavra dada por um equivalente semântico.

Considerámos como "morfológicas" as questões que testavam conhecimentos relativos à morfologia gramatical: por exemplo, classificar morfológicamente palavras dadas.

Utilizámos o termo "sintáticas" para designar as questões relativas à sintaxe, isto é, à posição e à função das palavras na frase: por exemplo, indicar a função sintáctica das palavras que constituíam uma frase ou identificar os sintagmas de uma frase.

Em seguida, classificámos as respostas dos alunos a cada uma destas questões em três categorias: mau domínio do conhecimento testado (quando a nota do aluno para essa pergunta correspondia a menos de metade da cotação que o professor lhe tinha dado); domínio do conhecimento testado (quando a nota do aluno para essa pergunta correspondia a metade ou a

mais de metade da cotação atribuída pelo professor); respostas nulas (quando o aluno não respondia à pergunta).

Eis um exemplo.

À pergunta "Indica a função sintáctica de cada elemento da frase X." o professor atribuiu 5 pontos. Portanto, se um aluno tivesse entre 0 e 2,5 pontos para este item, considerava-se que ele não tinha adquirido o conhecimento testado; se o aluno tivesse entre 2,5 e 5 pontos, considerava-se que ele tinha adquirido o conhecimento testado. Se o aluno não tinha respondido a essa pergunta, classificávamo-lo entre os efectivos relativos às "respostas nulas".

Depois, elaborámos quadros, onde registámos os efectivos observados para cada tipo de questão considerado (questões de tipo semântico-lexical, de tipo morfológico e de tipo sintáctico), tendo em conta a distinção a fazer entre grupo experimental e grupo controlo.

Finalmente, passámos à análise dos quadros, para chegar a conclusões que seria necessário relacionar com as que tivessem sido elaboradas a partir da análise qualitativa dos dados relativos às provas do "bloco microestrutura" dos testes incluídos na experiência realizada (Teste 1 e Teste 2).

Os resultados das turmas só seriam mencionados quando revelassem tendências diferentes das que tivessem sido observadas para o grupo correspondente.

4.3.1.2. Procedimento adoptado na análise dos dados relativos à macroestrutura

O procedimento adoptado na análise dos dados relativos às provas do "bloco macroestrutura" dos dois testes (Teste 1 e Teste 2) aplicados aos alunos durante a realização da experiência é semelhante ao que utilizámos para os dados relativos às provas do "bloco microestrutura".

Mais uma vez, retomámos os protocolos dos sujeitos da experiência para os analisar de novo, a fim de classificar as respostas dadas em canónicas, paralelas à canónica, erradas e nulas.

É preciso explicar:

- que considerámos como "canónicas" todas as respostas que propunham relações entre os títulos dados e os diferentes blocos do texto em questão (para o texto narrativo convencional) ou os diferentes blocos de vinhetas (para a banda desenhada) que coincidiam com as que tinham sido propostas pelos "juízes" que validaram os testes e tidas em conta para a elaboração da grelha de correcção das provas do "bloco macroestrutura" (cf. Anexo 9) incluídas nos testes aplicados aos sujeitos desta investigação empírica;¹³

- que considerámos como "paralelas à canónica" as respostas que propunham relações entre os títulos dados e os diferentes blocos que constituíam o texto (para o texto narrativo convencional) ou os diferentes blocos de vinhetas (para a banda desenhada) que não coincidiam com as propostas pelos "juízes" e tidas em conta para a elaboração da grelha de

¹³ Os "títulos" correspondiam a macroproposições do texto (texto narrativo convencional ou banda desenhada) e os blocos de texto ou de vinhetas que se relacionavam com eles ao conjunto de proposições do texto a que cada macroproposição se applicava.

correção das provas do "bloco macroestrutura", mas que eram tão correctas como elas; ¹⁴

- que considerámos como "erradas" todas as respostas que propunham relações entre os títulos dados e os diferentes blocos de texto (para o texto narrativo convencional) ou de vinhetas (para a banda desenhada) que não coincidiam com as propostas pelos "juízes" e tidas em conta para a elaboração da grelha de correção das provas do "bloco macroestrutura" e que não podiam ser justificadas em termos do funcionamento cognitivo normal;

- que considerámos como "nulas" todas as respostas que não tinham nenhuma relação com a prova proposta ou que não podiam ser interpretadas com um mínimo de segurança; assim, para a prova "macro-convencional", considerámos como "nulas" as respostas em que havia uma delimitação ambígua das partes, de tal modo que não se podia estar minimamente seguro dos limites dos blocos de texto que o aluno tinha atribuído a cada título dado, má transcrição das palavras ou expressões que constituíam os limites dos blocos de texto atribuídos aos diferentes títulos, apresentação de resumos do conteúdo dos blocos de texto que o aluno queria fazer

¹⁴ Vejamos um exemplo. Para a prova "macro-convencional" do Teste 2, a versão canónica prevista era:

- título 1 ("pedido da fada"): parágrafo 3 (linhas 3 e 4);
- título 2 ("ofensas feitas à menina"): parágrafos 5, 6, 7 e 8 (linhas 6 a 11);
- título 3 ("decisão da menina"): parágrafo 9 (linhas 12 a 14);
- título 4 ("reacção da fada"): último parágrafo (linhas 15 e 16).

No entanto, aceitámos a versão a seguir apresentada como paralela à canónica, pois as proposições do texto seleccionadas para cada título podem efectivamente corresponder a estes:

- título 1 ("pedido da fada"): parágrafo 3 ();
- título 2 ("ofensas feitas à menina"): parágrafos 5, 6, 7 e 8 (linhas 6 a 11)
- título 3 ("decisão da menina"): parágrafo 9 (linhas 12 a 14);
- título 4 ("reacção da fada"): linha 16.

Não apresentamos nenhum exemplo para a banda desenhada, por tal nos parecer desnecessário. Cremos que, com este exemplo, o leitor compreenderá facilmente os critérios que nos guiaram na classificação das respostas em "canónicas" e "paralelas à canónica".

corresponder aos diferentes títulos dados em vez da simples indicação dos seus limites no texto, repetição dos títulos dados e também respostas incompletas (isto é, respostas em que o aluno só indicava os blocos de texto que correspondiam a alguns dos títulos dados), as respostas em que o aluno fazia corresponder todo o texto a um só título e as respostas do género das que eram pedidas para outras provas do teste; para a prova "macro-BD", considerámos como "nulas" as respostas em que se observavam fenómenos como a atribuição das mesmas vinhetas a títulos diferentes, a alteração da ordem das vinhetas (por exemplo, atribuir ao primeiro título a vinheta 10 e ao segundo título a vinheta 2, o que é estranho, se tivermos em conta o facto de que, para a construção destas provas, seguimos muito simplesmente o fio das ideias do texto) e a delimitação ambígua dos blocos de vinhetas a fazer corresponder a cada título dado e também as respostas incompletas (em que o aluno indicava apenas os blocos de vinhetas que correspondiam a alguns dos títulos dados) e a ausência de resposta (fenómeno raro, mas de que se registaram alguns casos).

Em seguida, construámos quadros, em que indicámos os efectivos observados para cada tipo de resposta definido (canónicas, paralelas à canónica, erradas e nulas), fazendo a distinção entre os dois grupos (experimental e controlo), as duas provas ("macro-convencional" e "macro-BD") dos testes aplicados aos alunos nos três momentos de avaliação previstos no plano da experiência (Pré-teste, Pós-teste 1 e Pós-teste 2).

Tal como aconteceu para os dados relativos às provas do "bloco microestrutura", decidimos só inserir no capítulo os quadros apresentando resultados comentados no texto, pondo os outros em anexos.

Depois, estudámos cuidadosamente não só as respostas canónicas e paralelas à canónica, mas também as respostas erradas, a fim de identificar o trabalho cognitivo que estava na sua base.

Estabelecemos também uma tipologia de erros a partir das respostas erradas, de que se fez o levantamento ao longo desta segunda análise dos protocolos.

Assim, para o texto narrativo convencional, considerámos a existência de (cf. Anexo 6 para os exemplos dados):

- erros ligados à atribuição de fragmentos de um mesmo bloco de texto a vários títulos; por exemplo, para a prova "macro-convencional" do Teste 1, verificámos que vários alunos atribuíram ao primeiro título dado ("ofensa do Vento Norte ao rapaz") uma parte de um bloco de texto (linhas 14 e 15) e ao segundo título ("exigência de uma compensação") um outro fragmento do mesmo bloco de texto (linha 16);

- erros de reagrupamento, que consistem em associar a um título um bloco de texto que compreende o que lhe corresponde efectivamente e ainda um bloco que corresponde a um outro título ou que foi muito simplesmente excluído; por exemplo, para a prova "macro-convencional" do Teste 2, verificámos que alguns alunos atribuíram ao primeiro título ("pedido da fada") um bloco de texto (linhas 3 a 5) compreendendo um bloco de texto que lhe correspondia efectivamente (linhas 3 e 4) e ainda um bloco de texto (linha 5) que tinha sido excluído, porque não correspondia a nenhum dos títulos dados no enunciado da prova;

- erros de redução, que consistem na supressão de uma parte do bloco de texto que correspondia a um título dado, o que prejudica a satisfação do sentido do título; este tipo de erro pode também ser associado à tendência para reduzir o bloco de texto que corresponde a um título ao seu núcleo

central; por exemplo, para a prova "macro-convencional" do Teste 2, verificámos que certos alunos fizeram corresponder ao segundo título ("ofensas feitas à menina") apenas um pequeno fragmento (linha 9) do bloco de texto que lhe correspondia (linhas 6 a 11);

- erros de substituição, que consistem em substituir um bloco de texto que corresponde a um título por um outro bloco de texto que corresponde a um outro título ou que não corresponde a título nenhum; por exemplo, para a prova "macro-convencional" do Teste 1, verificámos que alguns dos alunos fizeram corresponder ao primeiro título dado ("ofensa do Vento Norte ao rapaz") um bloco de texto que tinha sido excluído (linhas 1 e 2) e ao segundo título ("exigência de compensação") o bloco de texto que correspondia ao primeiro título (linhas 3 a 7);

- erros mistos, que consistem numa combinação dos outros tipos de erros.

Para a banda desenhada, detectámos:

- erros de reagrupamento; por exemplo, para a prova "macro-BD" do Teste 1, verificámos que certos alunos fizeram corresponder ao primeiro título ("partida") um conjunto de vinhetas (vinhetas 1 a 5), de que só a primeira podia corresponder-lhe, dado que todas as outras tinham sido excluídas por não corresponderem a nenhum dos títulos dados;

- erros de redução; por exemplo, para a prova "macro-BD" do Teste 2, verificámos que certos alunos fizeram corresponder ao segundo título dado ("a caçada") apenas a vinheta 5, quando era necessário indicar também a vinheta 6;

- erros de substituição; por exemplo, na prova "macro-BD" do Teste 1, verificámos que alguns alunos fizeram corresponder ao terceiro título

("reacção corajosa da jovem") as vinhetas 2 a 5, que não correspondiam a nenhum dos títulos dados;

- também erros mistos.

É interessante notar que, para a macroestrutura, os tipos de erros detectados são praticamente os mesmos para o texto narrativo convencional e para a banda desenhada, o que não se verificava para o nível da microestrutura. Provavelmente, isso acontece devido ao facto de a elaboração da microestrutura depender mais estreitamente da superfície textual do que a da macroestrutura e de esta apresentar características diferentes para os dois tipos de textos que foram utilizados nesta investigação empírica (texto narrativo convencional e banda desenhada).

As causas encontradas para estes diferentes tipos de erros eram variadas.

Assim, por um lado, associamos os erros de atribuição de fragmentos de um mesmo bloco de texto a vários títulos e de reagrupamento a problemas de interpretação dos elementos semânticos do texto ligados ao conhecimento do mundo.

Por outro lado, associamos os erros de redução e de substituição ao desconhecimento (ou ao conhecimento deficiente) das relações que ligam uma macroproposição ao conjunto de proposições do texto que ela abrange: aparentemente, os sujeitos não têm consciência do facto do sentido de uma macroproposição corresponder ao sentido global do conjunto de proposições que ela abrange e de a sequência lógica das macroproposições de um texto seguir a ordem lógica de organização dos conjuntos de proposições a que elas se referem.

Depois, fizemos um resumo da evolução dos dois grupos tendo em conta os dois tipos de textos utilizados nos testes (texto narrativo convencional e

banda desenhada), os três momentos de avaliação previstos (Pré-teste, Pós-teste 1 e Pós-teste 2) e ainda os efectivos para as respostas canónicas, paralelas à canónica, erradas e nulas.

Em seguida, comparámos a evolução do grupo experimental à do grupo controlo, tentando chegar a conclusões sobre a qualidade relativa dos desempenhos de cada um deles. Decidimos também só fazer referência aos dados das duas turmas em que eles se integravam quando houvesse diferenças importantes a assinalar entre cada grupo e a turma correspondente ou mesmo entre as duas turmas.

Também confrontámos as conclusões decorrentes desta análise com as que resultaram da análise quantitativa.

Para terminar, ainda estudámos a evolução dos dois grupos em função dos tipos de erros detectados.

4.3.1.3. Procedimento adoptado na análise do dados relativos à superestrutura

Antes de mais, convém explicar que, tal como aconteceu para a análise quantitativa, não tivemos em conta os dados relativos à segunda série de provas do "bloco superestrutura" ("super2-convencional" e "super2-BD"), por serem muito semelhantes para os dois grupos.

Em anexo, o leitor poderá encontrar os quadros dos efectivos das duas turmas e dos dois grupos por tipo de resposta dada para as provas "super2-convencional" e "super2-BD" (cf. Anexos 18 e 19).

Por conseguinte, todos os comentários e resultados apresentados nesta análise qualitativa referem-se exclusivamente à primeira série de provas do

"bloco superestrutura": respectivamente, "super1-convencional" e "super1-BD".

Tal como fizemos para os outros blocos de provas dos testes aplicados aos alunos ao longo desta experiência, começámos por retomar os protocolos dos sujeitos da experiência, isto é, as suas respostas aos testes aplicados e, neste caso específico, as suas respostas às provas "super1-convencional" e "super1-BD", para as analisar de novo e as classificar segundo certas categorias previstas: respostas canónicas, paralelas à canónica, erradas e nulas.

Uma vez mais, no que diz respeito às diferentes categorias de resposta mencionadas, convém explicar:

- que considerámos como "canónicas" todas as respostas que propunham uma delimitação das categorias da superestrutura da narrativa nas histórias apresentadas em cada prova (dois textos narrativos convencionais e duas bandas desenhadas) que coincidia com a que tinha sido proposta pelos "juízes" e tida em conta para a elaboração da grelha de correcção das provas "super1-convencional" e "super1-BD", incluídas nos testes;

- que considerámos como "paralelas à canónica" todas as respostas que propunham uma delimitação das categorias da superestrutura da narrativa nas histórias apresentadas nestas provas que não coincidia com a que tinha sido proposta pelos "juízes" e tida em conta para a elaboração da grelha de correcção das provas, mas que era tão correcta como esta;¹⁵

¹⁵ Vejamos um exemplo. Para a primeira história da prova "super1-convencional" do Teste 1, foram previstas duas versões canónicas. A primeira era a seguinte:

- Exposição: parágrafo 1;
- Complicação: parágrafos 2, 3 e parte do 4;
- Resolução: parágrafo 4, a partir de "Contudo".

A segunda era:

- que considerámos como erradas todas as respostas que propunham uma delimitação das categorias da superestrutura da narrativa nas histórias apresentadas nestas provas que não coincidia com a que tinha sido proposta pelos "juízes" e tida em conta para a elaboração da grelha de correcção destas provas e que não podia ser justificada em termos de um funcionamento cognitivo normal;

- que considerámos como "nulas" todas as respostas que não tinham qualquer relação com a prova proposta; assim, para a prova "super1-convencional", considerámos como "nulas" as respostas que apresentavam um número de partes não conforme ao modelo dado para a superestrutura da narrativa, as respostas que retomavam um elemento já utilizado, as respostas que resumiam o conteúdo de cada parte (em vez de indicar muito simplesmente os seus limites), as respostas que excluía uma parte do texto, as respostas que apresentavam de forma ambígua os limites das várias categorias no texto dado, as respostas que era impossível interpretar e as respostas que combinavam vários tipos de erros; para a prova "super1-BD", considerámos como "nulas" todas as respostas que apresentavam as características já mencionadas e ainda as respostas em que se alterava a ordem de sucessão das vinhetas.

-
- Exposição: parágrafos 1 e 2;
 - Complicação: parágrafo 3 e parte do parágrafo 4;
 - Resolução: parágrafo 4, a partir de "Contudo".

No entanto, aceitámos a versão a seguir apresentada como paralela à canónica, pois a delimitação das categorias narrativas proposta está de acordo com a sua natureza específica:

- Exposição: parágrafo 1;
- Complicação: parágrafos 2 e 3;
- Resolução: parágrafo 4.

Não apresentamos nenhum exemplo para a banda desenhada, por tal nos parecer desnecessário. Cremos que, com este exemplo, o leitor compreenderá facilmente os critérios que nos guiaram na classificação das respostas em "canónicas" e "paralelas à canónica".

É preciso também lembrar que, para esta investigação, simplificámos o modelo da superestrutura da narrativa proposto por Kintsch e Van Dijk.

Assim, recordamos que o modelo de superestrutura da narrativa que estes alunos estudaram ao longo da intervenção didáctica compreendia as seguintes categorias:

- a exposição, que correspondia à parte inicial da narrativa que contém as indicações necessárias ao início da acção (situação espaço-temporal da acção, apresentação das personagens e introdução do estado inicial da história);

- a complicação, que corresponde à parte intermédia da narrativa, em que se declara um problema que gera um desequilíbrio na história;

- a resolução, que corresponde à parte final da narrativa, em que se encontra a solução para o problema detectado na parte anterior, o que conduz ao desenlace da história pelo restabelecimento do equilíbrio inicial.

Lembre-mo-nos também de que, no decurso da intervenção didáctica, quando se tratou de estudar a superestrutura da narrativa, o professor e os alunos se puseram de acordo sobre a designação a atribuir a cada uma das categorias narrativas e decidiram chamá-lhes, respectivamente: introdução, problema e resolução.

Portanto, é nestas designações que os alunos vão pensar para todas as provas que dizem directamente respeito à superestrutura da narrativa.

Em seguida, fizemos quadros em que indicávamos os efectivos para cada tipo de resposta considerado (canónicas, paralelas à canónica, erradas e nulas), fazendo a distinção entre os dois grupos (experimental e controlo), as duas provas ("super1-convencional" e "super1-BD") dos testes aplicados aos alunos e os três momentos de avaliação previstos no plano da experiência (Pré-teste, Pós-teste 1 e Pós-teste 2).

Como já tínhamos feito anteriormente, decidimos não inserir no capítulo senão os quadros que apresentassem resultados comentados no texto, deixando os outros (se houvesse) em anexos.

Depois, analisámos cuidadosamente as respostas canónicas, paralelas à canónica, erradas e nulas de que se fez o levantamento, com a finalidade de identificar o trabalho cognitivo que estava na sua origem.

Estabelecemos, igualmente, uma tipologia de erros a partir das respostas erradas obtidas (cf. Anexo 6 para os exemplos dados).

Assim, para a prova "super1-convencional", encontrámos erros devidos:

- ao desconhecimento das características das categorias da superestrutura da narrativa e do papel que estas desempenham nesta (desconhecimento da natureza e da função das partes da narrativa); por exemplo, para a primeira história da prova "super1-convencional" do Teste 1, verificámos que alguns alunos fizeram coincidir a exposição com o primeiro parágrafo (o que era aceitável, dado que nele se fazia a apresentação da personagem principal), a complicação com o segundo parágrafo (o que não era correcto, dado que nele não havia nenhum acontecimento inesperado, susceptível de alterar o curso da história gerando um desequilíbrio) e a resolução com os dois últimos parágrafos (o que também não é correcto, porque neles encontramos o acontecimento inesperado que corresponde à complicação e a solução do problema, que conduz ao desenlace da história);

- a uma deficiente localização dos indícios fornecidos no texto e que poderiam ajudar os alunos a delimitar correctamente os blocos de texto correspondentes a cada categoria da superestrutura da narrativa; estes indícios, presentes no início ou no interior de um parágrafo, são constituídos por conectores (lógicos ou espaço-temporais) ou ainda certos tempos

verbais; assim, por exemplo, na segunda história da prova "super1-convencional" do Teste 2, verificámos que alguns alunos fizeram corresponder a exposição ao primeiro parágrafo (tal como os "juízes"), mas assimilaram à complicação o segundo e o terceiro parágrafos e também uma parte do quarto, que pertencia já à resolução (de acordo com os "juízes"), dado que não deram atenção ao indício constituído pela expressão "No dia seguinte".

Para a prova "super1-BD", encontrámos também erros devidos ao desconhecimento das características das categorias da superestrutura da narrativa e do papel que estas desempenham no seu interior (desconhecimento da natureza e da função das partes da narrativa); assim, por exemplo, para a primeira história da prova "super1-BD" do Teste 1, verificámos que alguns dos alunos fizeram coincidir a exposição com as vinhetas 1, 2 e 3 (ignorando que esta só pode conter os elementos de apresentação das personagens ou de localização espaço-temporal da acção), a complicação com as vinhetas 4, 5 e 6 (ignorando que esta corresponde a um momento de desequilíbrio) e a resolução com as vinhetas 7 e 8 (ignorando que esta categoria corresponde ao momento da narrativa em que se encontra a solução para o problema surgido no decurso do momento precedente, o que determina o desenlace da história).

Depois, fizemos um resumo da evolução dos dois grupos (experimental e controlo), tendo em conta os dois tipos de textos utilizados nos testes (texto narrativo convencional e banda desenhada), os três momentos de avaliação previstos (Pré-teste, Pós-teste 1 e Pós-teste 2) e ainda os efectivos dos dois grupos para os diferentes tipos de respostas (canónicas, paralelas à canónica, erradas e nulas).

Em seguida, comparámos a evolução do grupo experimental à do grupo controlo, procurando chegar a conclusões sobre a qualidade relativa de cada uma delas. Quando havia diferenças importantes a assinalar, comparámos também cada grupo à turma correspondente ou as duas turmas entre si.

Depois, confrontámos mais uma vez estas conclusões às que obtivemos a partir da análise quantitativa previamente feita.

Para terminar, estudámos a evolução dos dois grupos em função dos tipos de erros detectados.

Para completar as informações obtidas a partir da análise dos dados relativos à primeira série de provas do "bloco superestrutura" ("super1-convencional" e "super1-BD"), pedimos aos alunos (apenas para o Pós-teste 1 e para o Pós-teste 2) que completassem a delimitação das categorias da superestrutura da narrativa para as histórias que lhes tinham sido dadas nos testes indicando também os seus nomes, a fim de melhor verificar a aquisição destes conhecimentos no decurso da intervenção didáctica.¹⁶

É necessário sublinhar o facto deste exercício suplementar fazer apelo a uma dimensão importante: a da metalinguagem. De facto, os alunos devem mostrar não só que assimilaram os conhecimentos relativos à superestrutura da narrativa, mas também que conhecem as etiquetas habitualmente utilizadas para denominar as partes dessa superestrutura e ainda a natureza específica das categorias da narrativa que elas designam e a sua função no seio da narrativa.

Tal como fizemos para os outros dados aos quais aplicámos esta análise qualitativa, começámos por retomar os protocolos dos alunos (apenas as respostas dadas às provas "super1-convencional" e "super1-BD"

¹⁶ Estas provas serão doravante designadas, respectivamente, pelas expressões "super1-partes-convencional" e "super1-partes-BD".

dos dois pós-testes), para as analisar, a fim de classificarmos as respostas dadas em canónicas, paralelas à canónica, erradas e nulas.

É necessário explicar:

- que considerámos como "canónicas" todas as respostas que seguiam o modelo da superestrutura da narrativa que os alunos tinham estudado na aula com a professora de Português, no decurso da intervenção didáctica; era, portanto, necessário considerar cada história dividida em três partes que seriam a introdução (ou exposição), o problema (ou complicação) e a resolução;

- que considerámos como "paralelas à canónica" as respostas que consideravam as histórias divididas em três partes, cujas denominações não coincidiam com as que tinham sido adoptadas, mas eram tão adequadas como estas para traduzir a natureza e a função das diferentes partes da superestrutura da narrativa (encontrámos duas versões: apresentação/problema/resolução e introdução/problema/solução);

- que considerámos como "erradas" todas as respostas que propunham denominações de todas as partes ou somente de algumas das partes da superestrutura da narrativa que não eram adequadas à sua natureza e função e também as respostas em que não havia indicação do nome das partes;

- considerámos como "nulas" todas as respostas que não tinham qualquer relação com a prova proposta.

Em seguida, fizemos quadros, em que indicámos os efectivos para cada um destes tipos de respostas, fazendo a distinção entre os dois grupos (experimental e controlo), as duas provas ("super1-partes-convencional" e "super1-partes-BD") e os dois momentos de avaliação que tivemos em conta (Pós-teste 1 e Pós-teste 2).

Decidimos também não inserir neste capítulo senão os quadros apresentando dados comentados no texto, pondo os outros (se os houvesse) nos anexos.

Tal como tínhamos feito anteriormente para outros resultados, estudámos cuidadosamente as respostas canónicas, paralelas à canónica, erradas e nulas e tentámos determinar o trabalho cognitivo subjacente a cada uma delas.

Estabelecemos também uma tipologia de erros a partir das respostas erradas que detectámos. Assim, para os dois tipos de textos, encontrámos erros devidos ao desconhecimento da denominação das partes e erros devidos à não indicação dos nomes das partes detectadas.

Depois, fizemos um resumo da evolução dos dois grupos (experimental e controlo), considerando os dois tipos de textos (texto narrativo convencional e banda desenhada), os dois momentos de avaliação que tivemos em conta (Pós-teste 1 e Pós-teste 2) e ainda os efectivos para os diferentes tipos de respostas obtidos (canónicas, paralelas à canónica, erradas e nulas).

Em seguida, comparámos a evolução do grupo experimental à do grupo controlo, procurando chegar a conclusões. Mais uma vez, quando havia diferenças importantes a assinalar, comparámos a evolução de cada grupo à da turma correspondente e mesmo a das duas turmas entre si.

Para terminar, estudámos também a evolução dos dois grupos em função dos tipos de erros detectados.

5. Observações conclusivas

Neste momento, depois de todas as explicações sobre a investigação empírica levada a cabo fornecidas ao longo deste capítulo, só nos resta

passarmos à apresentação dos resultados e depois à sua interpretação e à formulação de conclusões. É destas questões que nos ocuparemos nos dois últimos capítulos da tese.

Chamamos desde já a atenção do leitor para o facto de as passagens em itálico e enquadradas dispersas ao longo deste capítulo corresponderem aos seus elementos mais importantes.

CAPÍTULO VIII

RESULTADOS DAS DIFERENTES ANÁLISES

1. Observações introdutórias

Neste capítulo, conforme já foi explicado anteriormente, vamos apresentar os resultados das diferentes análises feitas aos dados obtidos a partir dos testes aplicados aos sujeitos da experiência, nos três momentos de avaliação previstos no plano da experiência, ou seja, Pré-teste, Pós-teste 1 e Pós-teste 2.

2. Resultados da análise quantitativa

Como foi explicado anteriormente, para a análise quantitativa dos dados recolhidos partiu-se de um quadro onde estavam registados os resultados globais das duas turmas (experimental e controlo) obtidos nas várias provas dos testes passados a estes alunos nos três momentos de avaliação previstos (cf. Anexo 16). É evidente que estes resultados globais incluíam os obtidos pelos alunos dos dois grupos de sujeitos seleccionados para a experiência que esteve no centro desta investigação empírica (grupo experimental e grupo controlo).

Posteriormente, tendo-se constatado que os resultados obtidos pelos alunos na segunda série de provas do "bloco superestrutura" ("super2-convencional" e "super2-BD") eram praticamente iguais (cf. Anexos 18 e 19),

fez-se a análise quantitativa dos dados sem ter em conta os resultados destas provas.

2.1. Primeira análise

2.1.1. Microestrutura

Os Gráficos 1 e 2 (na página seguinte) apresentam, respectivamente, as médias dos resultados obtidos pelo grupo experimental e pelo grupo controlo nas provas do "bloco microestrutura" ("micro-convencional" e "micro-BD") para os três momentos de avaliação previstos (Pré-teste, Pós-teste 1 e Pós-teste 2).¹

Verifica-se que o grupo experimental apresenta, em geral, resultados inferiores aos obtidos pelo grupo controlo, tanto para o texto narrativo convencional como para a banda desenhada. Para o constatar, basta comparar as suas médias respectivas: no que se refere ao texto narrativo convencional, temos médias de 2.33, 3.00 e 3.80, para o grupo experimental, e médias de 2.73, 3.40 e 3.40, para o grupo controlo; no que diz respeito à banda desenhada, temos médias de 4.33, 3.66 e 5.00, para o grupo experimental, e médias de 5.00, 4.16 e 4.50, para o grupo controlo. Contudo, a análise de variância feita, não apresenta as diferenças observadas como significativas: para o factor G, temos $F=0,34; p>.05$.

¹ Antes de fazermos a análise de variância, utilizámos o teste de Kolmogorov-Smirnov para verificar a normalidade das distribuições dos resultados considerados e constatámos que algumas não eram normais. Contudo, passámos à aplicação da análise de variância, porque este teste estatístico foi considerado como suficientemente robusto para superar estes problemas, tanto mais que eles existiam apenas para alguns casos pontuais (cf. Anexo 20). Além disso, tivemos de fazer uma reconversão dos resultados obtidos para a prova "micro-BD" (expressos numa escala de 0 a 4) para os podermos comparar aos resultados da prova "micro-convencional" (expressos numa escala de 0 a 5).

Gráfico 1 - Médias dos resultados do grupo experimental para o bloco "microestrutura" nos três momentos de avaliação

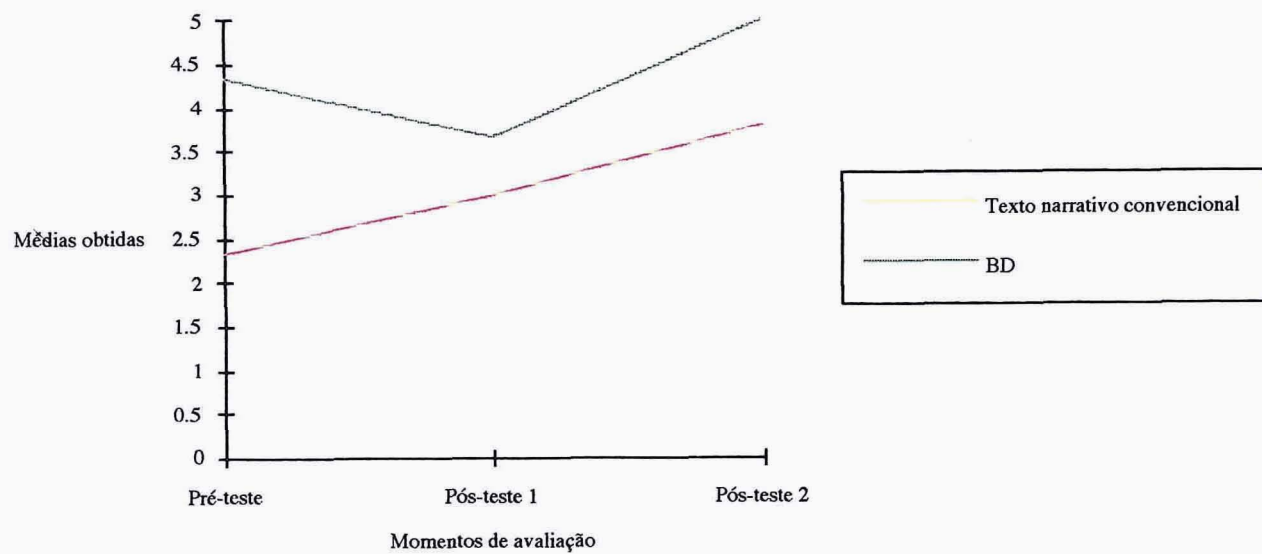
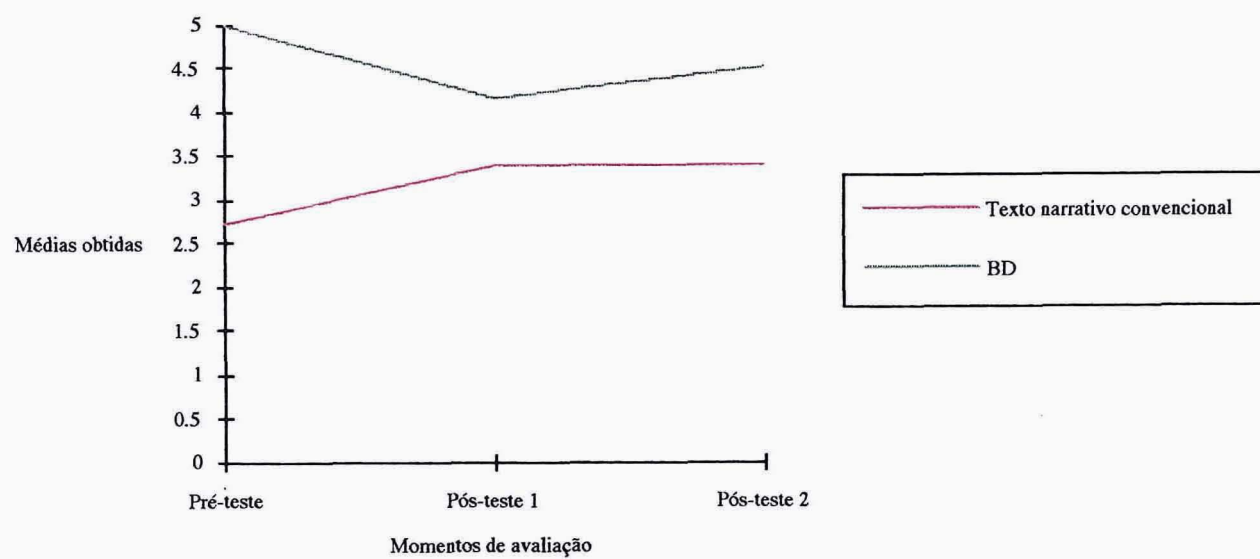


Gráfico 2 - Médias dos resultados do grupo controle para o "bloco microestrutura" nos três momentos de avaliação



Verificamos também que os resultados dos dois grupos são mais baixos para a prova "micro-convencional" que para a prova "micro-BD" nos três momentos de avaliação previstos. As médias provam-no: no que se refere ao texto narrativo convencional, temos médias de 2.33, 3.00 e 3.80, para o grupo experimental, e médias de 2.73, 3.40 e 3.40, para o grupo controlo; no que diz respeito à banda desenhada, temos médias de 4.33, 3.66 e 5.00, para o grupo experimental, e médias de 5.00, 4.16 e 4.50, para o grupo controlo. Os resultados da análise de variância feita confirmam-no: para o factor M, temos $F=23,02;p<.01$.

Contudo, as diferenças observadas entre os resultados dos dois grupos para os dois tipos de textos e para os três momentos de avaliação não são significativas. Para a interacção $G*M$, temos $F=0,26;p>.05$; para a interacção $G*T$, temos $F=2,27;p>.05$.

Verificamos também, a partir das médias, que há evoluções diferentes para o texto narrativo convencional e para a banda desenhada: o grupo experimental progride sempre, para o texto narrativo convencional (médias observadas: 2.33, 3.00 e 3.80), enquanto que o grupo controlo progride entre o Pré-teste e o Pós-teste 1 e estagna entre este e o Pós-teste 2 (médias observadas: 2.73, 3.40 e 3.40); para a banda desenhada, verifica-se que os dois grupos baixam entre o Pré-teste e o Pós-teste 1 e sobem entre este e o Pós-teste 2. Contudo, a análise de variância não apresenta estas diferenças como significativas: para a interacção $T*M$, temos $F=2,91;p>.05$; para a interacção $G*T*M$, temos $F=0,04;p>.05$.

É interessante constatar que o valor de F para o factor T é significativo apenas para o limiar de probabilidade de .05: $F=3,62;p<.05$. Isto significa que houve, efectivamente, alguma evolução entre os três momentos de avaliação.

O quadro abaixo apresentado (Quadro 20) resume os principais resultados dos dois grupos no "bloco microestrutura" para os três momentos de avaliação previstos.

Efeitos testados	Resultados em microestrutura
Grupos (factor G)	E = C; F não significativo
Testes (factor T)	<i>F significativo só para o limiar .05</i>
Textos utilizados (factor M)	<i>TNC< BD; F significativo para o limiar .01</i>
Interacção G*T	não há interacção; F não significativo
Interacção G*M	não há interacção; F não significativo
Interacção T*M	não há interacção; F não significativo
Interacção G*T*M	não há interacção; F não significativo

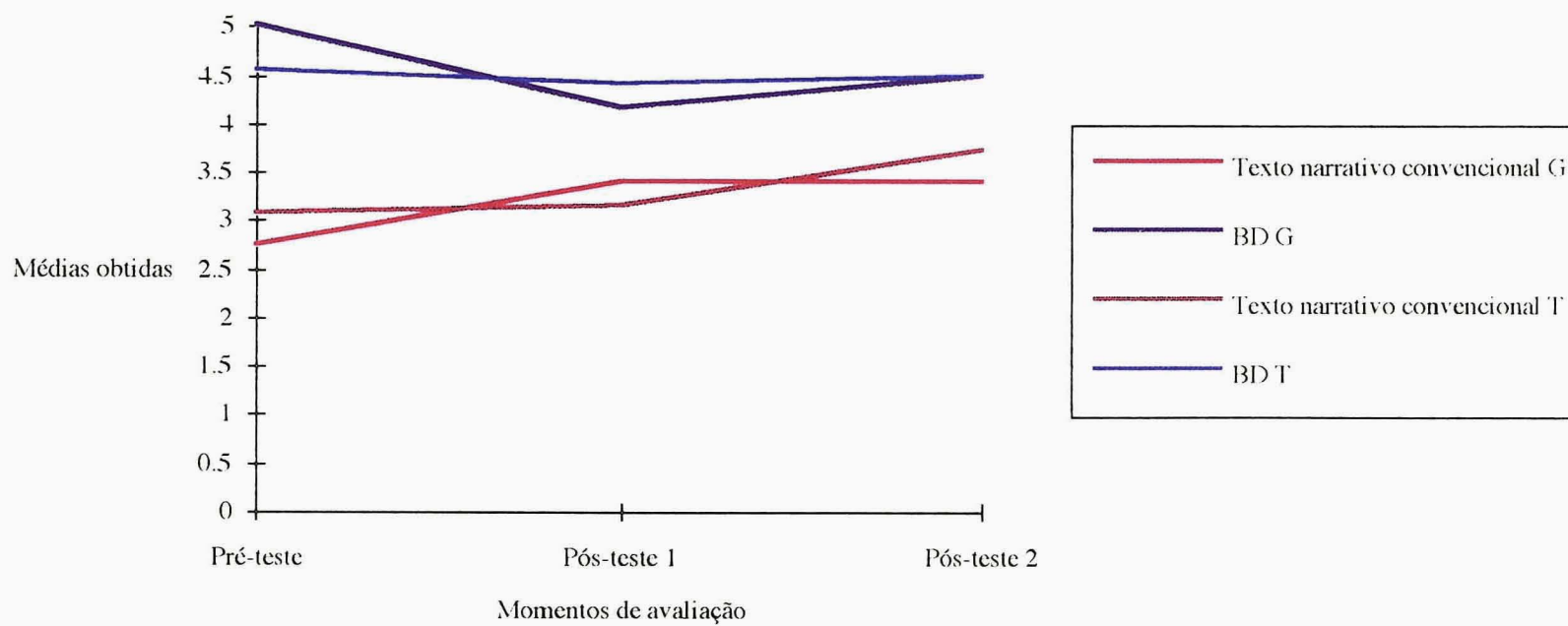
Quadro 20 - Resumo dos resultados obtidos pelos grupos experimental e controlo nas provas
relativas à microestrutura, nos três momentos de avaliação

Se compararmos o desempenho dos grupos aos das turmas correspondentes, verificamos que a única diferença notória diz respeito ao facto de o desempenho do grupo controlo, para o texto narrativo convencional, melhorar entre o Pré-teste e o Pós-teste 1 e estagnar entre este e o Pós-teste 2 (médias correspondentes: 2.73, 3.40 e 3.40), enquanto que o desempenho da turma controlo, para o mesmo tipo de texto, melhora entre o Pré-teste e o Pós-teste 1 e também entre este e o Pós-teste 2 (médias respectivas: 3.06, 3.16 e 3.73). É o que nos revela o Gráfico 3, apresentado na página anexa, onde figuram as médias dos resultados da turma controlo e do grupo controlo para as provas do "bloco microestrutura" nos três momentos de avaliação previstos.

Se tentarmos responder às três questões que estão na base desta investigação, a análise de dados feita parece, portanto, indicar:

- que o treino didáctico recebido não se mostrou especialmente significativo para o grupo experimental, dado que os resultados por este obtidos*

Gráfico 3 - Médias dos resultados da turma controlo e do grupo controlo para o "bloco microestrutura" nos três momentos de avaliação



na prova "micro-BD" dos diferentes testes são do mesmo nível dos do grupo controlo, que não trabalhou com a banda desenhada no decurso da intervenção didáctica; por outro lado, verificamos que as variações dos resultados observadas entre os dois grupos para os três momentos de avaliação previstos e relativas aos dois tipos de textos utilizados não são significativas, o que nega a possibilidade de uma eventual transposição dos conhecimentos adquiridos a partir da banda desenhada para o domínio do texto narrativo convencional;

- que o trabalho realizado pelo grupo controlo a partir dos textos narrativos convencionais também não produziu resultados extraordinários no que diz respeito à microestrutura, porque as variações de resultados observadas ao longo dos três momentos de avaliação previstos, tendo em conta os dois tipos de textos utilizados, não são significativas; ao mesmo tempo, também não podemos falar de transposição dos conhecimentos adquiridos a partir do texto narrativo convencional para o domínio da banda desenhada, porque os seus resultados, no que se refere a este tipo de texto, desde o primeiro momento de avaliação, são excelentes e depois pioram sempre.

2.1.2. Macroestrutura

Os Gráficos 4 e 5 (na página seguinte) apresentam, respectivamente, as médias dos resultados que o grupo experimental e o grupo controlo obtiveram nas provas do "bloco macroestrutura" (isto é, "macro-convencional" e "macro-BD") para os três momentos de avaliação previstos.

As médias obtidas pelos dois grupos revelam que estes dominam bastante mal os conhecimentos introduzidos durante a intervenção didáctica, tanto no que se refere ao texto narrativo convencional como à banda desenhada (quanto ao texto narrativo convencional, temos médias de

Gráfico 4 - Médias dos resultados do grupo experimental para o "bloco macroestrutura" nos três momentos de avaliação

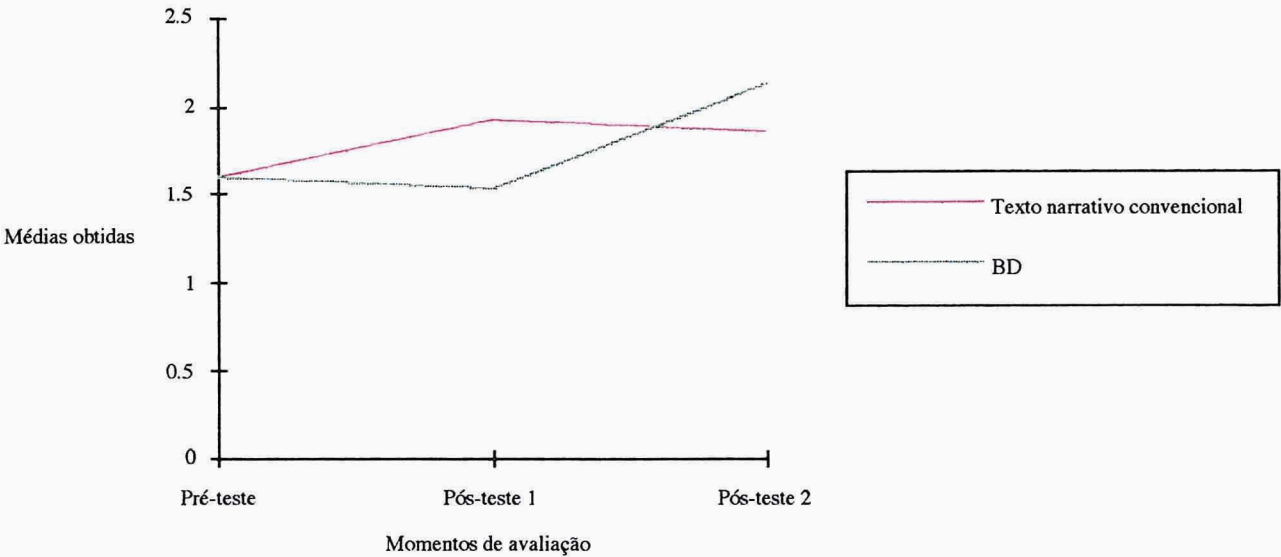
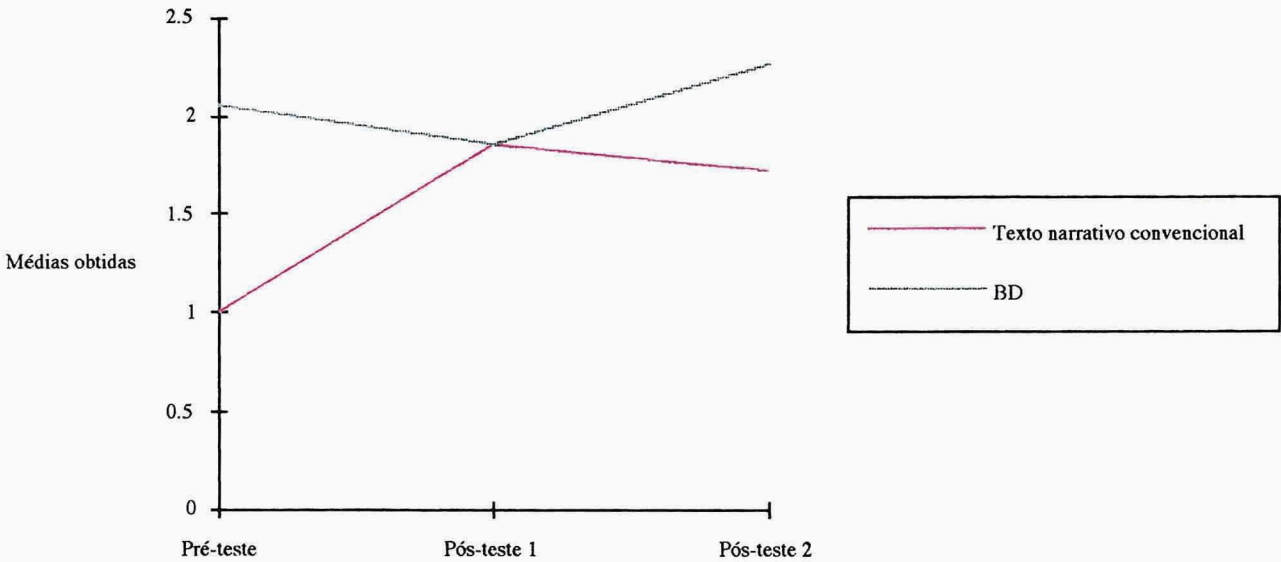


Gráfico 5 - Médias dos resultados do grupo controle para o "bloco macroestrutura" nos três momentos de avaliação



1.60, 1.93 e 1.86, para o grupo experimental, e de 1.00, 1.86 e 1.73, para o grupo controlo; no que diz respeito à banda desenhada, temos médias de 1.60, 1.53 e 2.13, para o grupo experimental, e médias de 2.06, 1.86 e 2.26, para o grupo controlo). Os resultados da análise de variância confirmam esta dedução, dado que o valor de F não é significativo para o factor M ($F=2,73;p>.05$).

Podemos ainda falar de um efeito do momento de avaliação. De facto, as médias obtidas pelos dois grupos nos três momentos de avaliação revelam variações de resultados que, para o texto narrativo convencional, correspondem a uma melhoria dos resultados entre o Pré-teste e o Pós-teste 1, seguida de uma ligeira "queda" no momento do Pós-teste 2, e, para a banda desenhada, correspondem a uma ligeira "queda" entre o Pré-teste e o Pós-teste 1 e a uma melhoria entre este e o Pós-teste 2. Os resultados da análise de variância confirmam que as diferenças de resultados observadas entre os três momentos de avaliação são significativas apenas para o limiar de probabilidade de .05 ($F=4,19;p<.05$).

Contudo, é importante fazer notar que não há diferenças significativas entre os resultados obtidos nos três momentos de avaliação no que diz respeito aos dois tipos de textos utilizados (texto narrativo convencional e banda desenhada). De facto, o valor de F para a interacção $T*M$ é $F=2,09;p>.05$.

É preciso também mencionar o facto de as diferenças de resultados observadas entre os dois grupos no que diz respeito aos dois tipos de textos em questão e também aos três momentos de avaliação previstos não serem significativas, o que é demonstrado pelos valores de F para a interacção $G*T$ ($F=0,23;p>.05$) e também para a interacção $G*M$ ($F=3,81;p>.05$).

Do mesmo modo, as diferenças de desempenho observadas para os dois grupos a partir das médias dos resultados obtidos para as provas do "bloco macroestrutura" não são significativas, segundo os resultados da análise de variância feita para o factor G ($F=0,01;p>.05$).

O Quadro 21 apresenta-nos um resumo dos resultados dos dois grupos para as provas do "bloco macroestrutura", nos três momentos de avaliação previstos.

Efeitos testados	Resultados em macroestrutura
Grupos (factor G)	F não significativo
Testes (factor T)	<i>F significativo só para o limiar .05</i>
Textos utilizados (factor M)	TNC = BD; F não significativo
Interacção G*T	não há interacção; F não significativo
Interacção G*M	não há interacção; F não significativo
Interacção T*M	não há interacção; F não significativo
Interacção G*T*M	não há interacção; F não significativo

Quadro 21 - Resumo dos resultados obtidos pelos grupos experimental e controlo nas provas relativas à macroestrutura, nos três momentos de avaliação

Comparando os resultados das análises feitas para o grupo experimental aos das análises feitas para a turma correspondente, verificamos que a sua evolução é diferente: para o texto narrativo convencional, verificamos que o grupo experimental progride entre o Pré-teste e o Pós-teste 1 e baixa um pouco entre este e o Pós-teste 2 (médias correspondentes: 1.60, 1.93 e 1.86), enquanto que a turma correspondente progride sempre ao longo dos três momentos de avaliação previstos (médias correspondentes: 1.45, 1.57 e 1.78); para a banda desenhada, o grupo experimental obteve médias de 1.60, 1.53 e 2.13, enquanto que, para a turma experimental, observámos médias de 1.36, 1.87 e 1.78. Isto demonstra que o grupo experimental baixa entre o Pré-teste e o Pós-teste 1 e progride entre este e o Pós-teste 2, enquanto que a turma experimental

progride entre o Pré-teste e o Pós-teste 1 e baixa entre este e o Pós-teste 2. O leitor poderá verificá-lo, consultando o Gráfico 6, na página anexa, que apresenta as médias dos resultados obtidos pela turma experimental e pelo grupo correspondente nas provas do "bloco macroestrutura", para os três momentos de avaliação previstos.

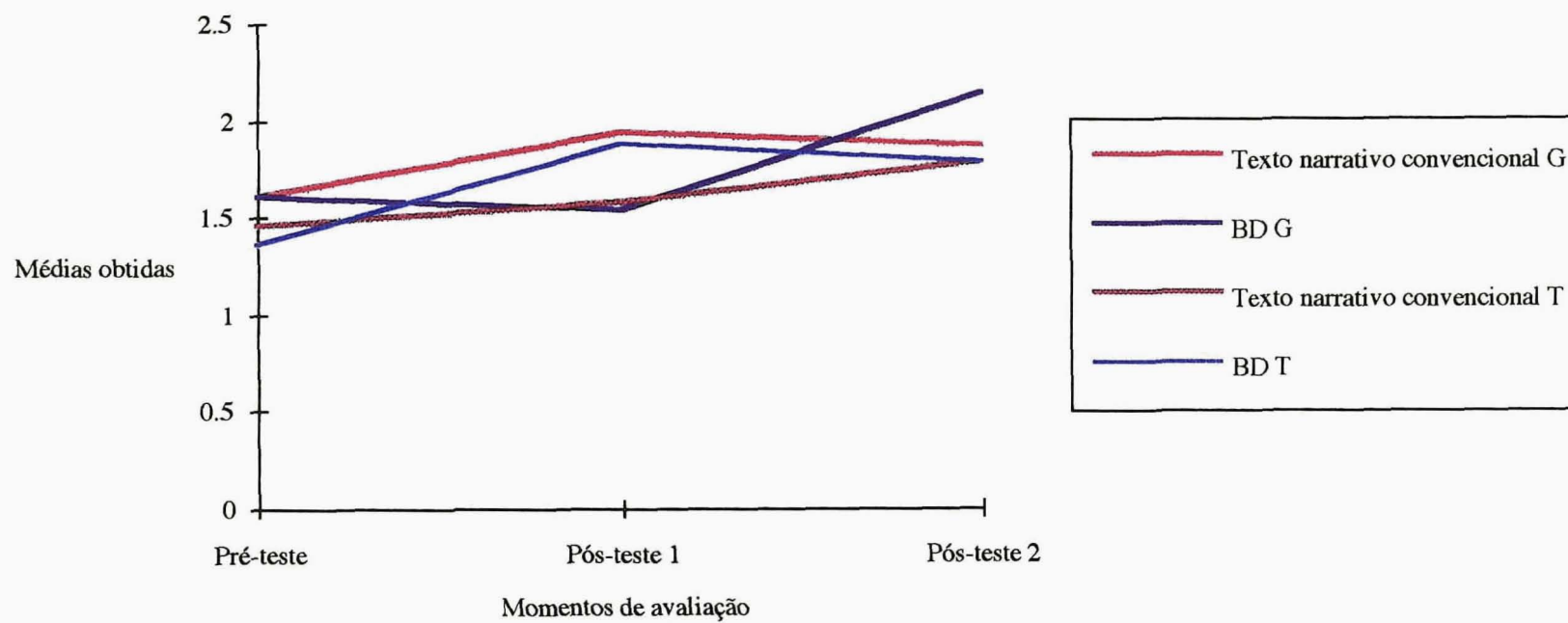
Entre o grupo controlo e a turma correspondente não há diferenças a assinalar.

Tentemos agora encontrar respostas para as questões que estão na base desta investigação empírica, no que diz respeito às provas do "bloco macroestrutura", a partir dos dados estatísticos acima analisados.

A partir desses dados, concluímos que todos os alunos parecem ter dificuldade em dominar os conhecimentos relativos à macroestrutura, já que os resultados obtidos nas provas do "bloco macroestrutura" ("macro-convencional" e "macro-BD") são fracos.

Verificamos também que a aquisição de conhecimentos a partir da banda desenhada se não faz nem mais facilmente nem mais rapidamente que a partir dos textos narrativos convencionais; de facto, dado que não observámos diferenças significativas entre os resultados dos dois grupos (experimental e controlo), dir-se-ia que essa aquisição se faz igualmente mal a partir de qualquer um destes dois tipos de textos. Tudo o que podemos dizer é que, apesar de tudo, deve haver um efeito qualquer do treino didáctico que os dois grupos receberam, porque as diferenças entre os resultados que eles obtiveram nos três momentos de avaliação previstos são significativas. Contudo, o efeito é o mesmo para os dois tipos de textos utilizados, independentemente da ênfase dada a um ou ao outro para cada um dos grupos.

Gráfico 6 - Médias dos resultados da turma experimental e do grupo experimental para o "bloco macroestrutura" nos três momentos de avaliação



No que diz respeito à transposição dos conhecimentos adquiridos a partir da banda desenhada para o domínio do texto narrativo convencional, é possível que tal tenha acontecido, dado que as análises de dados que fizemos não nos permitem diferenciar os resultados dos dois grupos nem os resultados obtidos para os dois tipos de textos. Mas, se tal tiver acontecido, podemos também falar de transposição dos conhecimentos a partir de textos narrativos convencionais para o domínio da banda desenhada. Mesmo assim, interrogamo-nos sobre se vale a pena discutir estes pormenores, visto que os resultados dos dois grupos em todas as provas do "bloco macroestrutura" foram bastante fracos.

Provavelmente, tudo o que podemos concluir a partir destes elementos é que os sujeitos desta investigação empírica têm muita dificuldade em aplicar os seus conhecimentos sobre a macroestrutura da narrativa, que dominam demasiado mal para os poderem utilizar, mesmo após terem adquirido alguns conhecimentos metacognitivos sobre este aspecto da narrativa.

2.1.3. Superestrutura

Os Gráficos 7 e 8, na página anexa, apresentam, respectivamente, as médias dos resultados obtidos pelo grupo experimental e pelo grupo controlo na primeira série de provas do "bloco superestrutura" ("super1-convencional" e "super1-BD") para os três momentos de avaliação previstos.

A análise destes gráficos e dos resultados da análise de variância a eles aplicada revelou vários factos interessantes.

Os dois grupos têm melhores resultados com o texto narrativo convencional que com a banda desenhada; não só constatamos que as médias relativas ao primeiro são superiores às que se referem à segunda (no que se refere ao texto narrativo convencional, temos médias de 1.86, 4.00 e

Gráfico 7 - Médias dos resultados do grupo experimental para as provas "super1-convencional" e "super1-BD" nos três momentos de avaliação

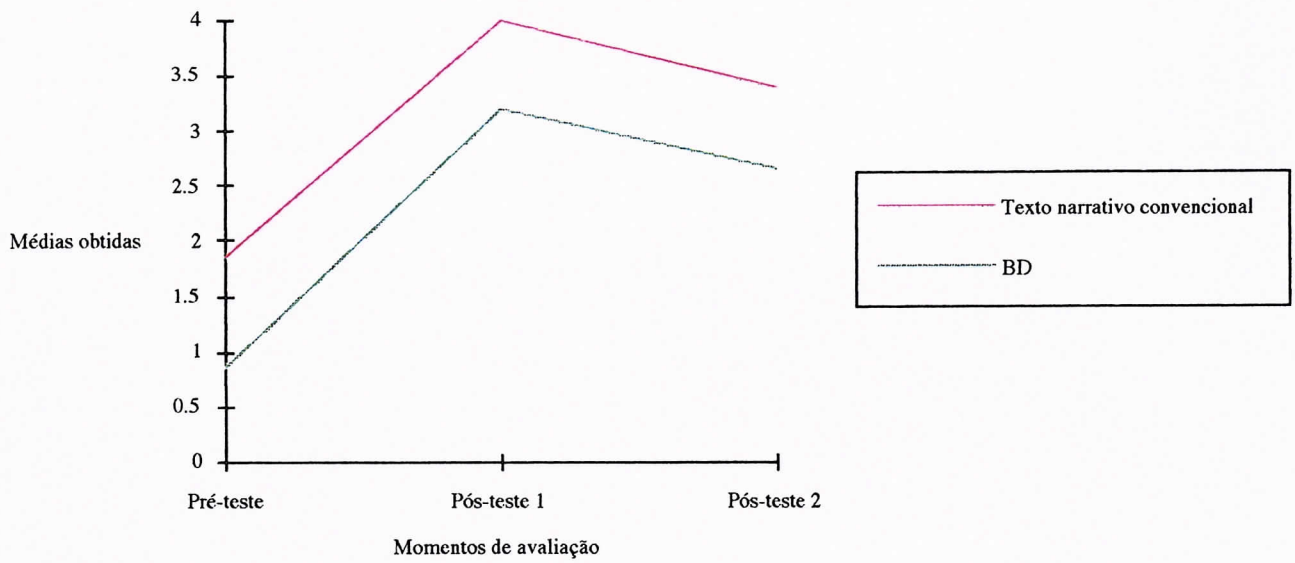
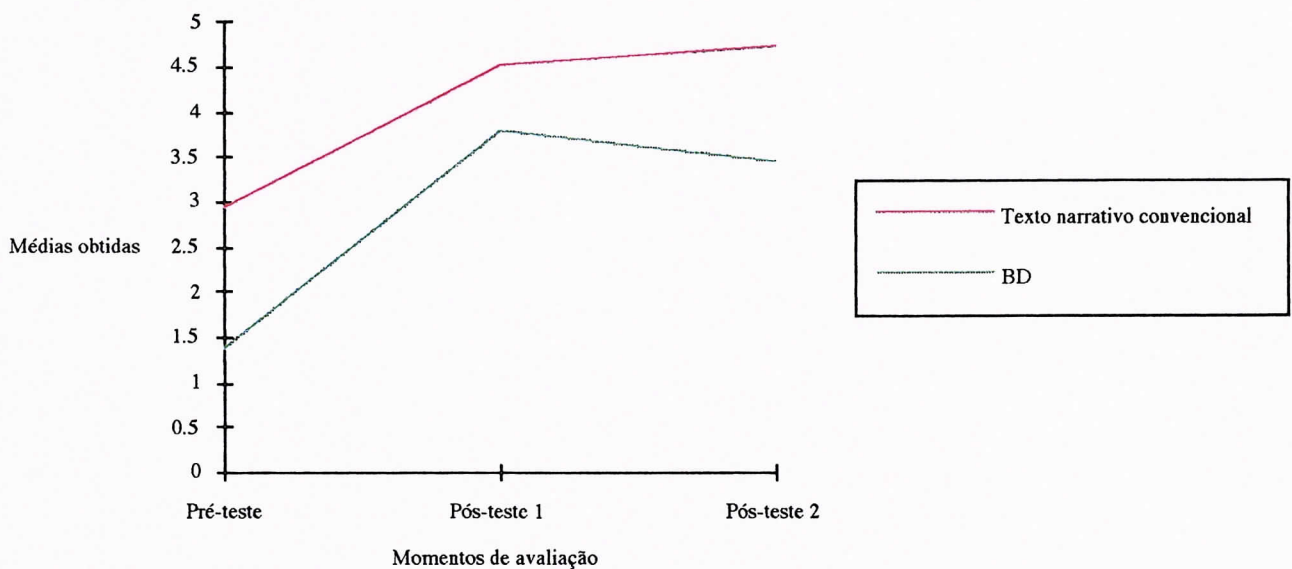


Gráfico 8 - Médias dos resultados do grupo controlo para as provas "super1-convencional" e "super1-BD" nos três momentos de avaliação



3.40, para o grupo experimental, e de 2.93, 4.53 e 4.73, para o grupo controlo; no que diz respeito à banda desenhada, temos médias de 0.86, 3.20 e 2.66, para o grupo experimental, e de 1.40, 3.80 e 3.46, para o grupo controlo), como também verificamos que o valor de F para o factor M é significativo ($F=17,42;p<.01$).

Ambos os grupos apresentam uma evolução ao longo dos três momentos de avaliação que também é significativa; de facto, o valor de F para o factor T é também significativa ($F=23,75;p<.01$).

Contudo, não há diferenças significativas entre os desempenhos dos dois grupos (valor de F para o factor G: $F=3,99;p>.05$), entre os seus desempenhos relativamente aos dois tipos de textos considerados (valor de F para a interacção G*M: $F=0,47;p>.05$) e também entre os seus desempenhos ao longo dos três momentos de avaliação previstos (valor de F para a interacção G*T: $F=0,28;p>.05$).

Eis o Quadro 22, que resume os resultados da análise feita para estes resultados.

Efeitos testados	Resultados em superestrutura
Grupos (factor G)	F não significativo
Testes (factor T)	<i>F significativo para o limiar .01</i>
Textos utilizados (factor M)	<i>TNC > BD; F significativo para o limiar .01</i>
Interacção G*T	não há interacção; F não significativo
Interacção G*M	não há interacção; F não significativo
Interacção T*M	não há interacção; F não significativo
Interacção G*T*M	não há interacção; F não significativo

Quadro 22 - Resumo dos resultados obtidos pelos grupos experimental e controlo na primeira série de provas relativas à superestrutura, nos três momentos de avaliação

Se compararmos as médias dos dois grupos às das duas turmas, verificamos que o panorama é idêntico no que se refere ao grupo controlo e à turma correspondente, mas que há diferenças de evolução entre o grupo

experimental e a turma correspondente, tanto para o texto narrativo convencional como para a banda desenhada.

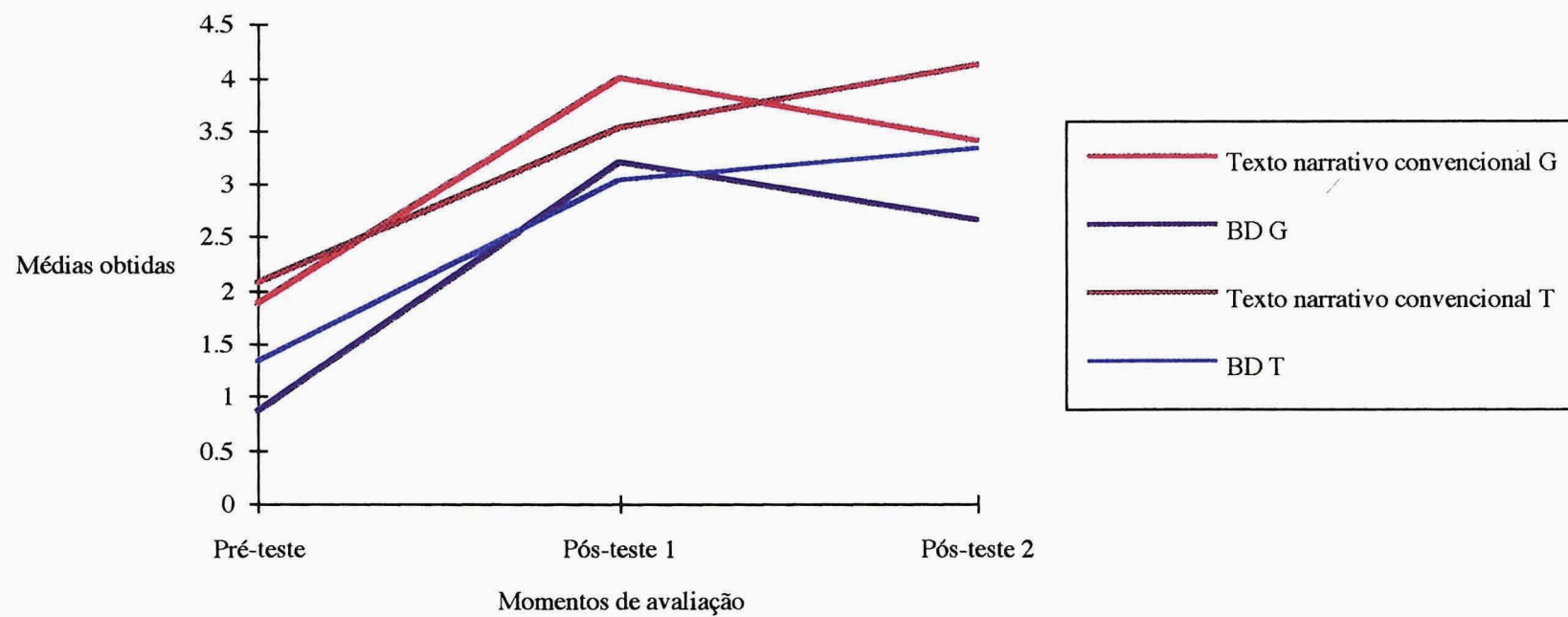
Assim, no que se refere à prova "super1-convencional", o grupo experimental melhora o seu desempenho entre o Pré-teste e o Pós-teste 1, tal como acontece para a turma correspondente (médias de 1.86 e 4.00, para o grupo experimental, e de 2.06 e 3.51, para a turma correspondente), mas baixa entre este e o Pós-teste 2 (médias correspondentes: 4.00 e 3.40), enquanto que a turma continua a melhorar o seu desempenho (médias de 3.51 e 4.12, respectivamente).

No que diz respeito à prova "super1-BD", o grupo experimental melhora também o seu desempenho entre o Pré-teste e o Pós-teste 1 (médias de 0.86 e 3.20, respectivamente), tal como a turma correspondente (médias de 1.33 e 3.03, respectivamente), mas baixa entre o Pós-teste 1 e o Pós-teste 2 (médias de 3.20 e 2.66, respectivamente), enquanto que a turma experimental melhora mais uma vez o seu desempenho (médias de 3.03 e 3.33, respectivamente). É o que nos mostra o Gráfico 9, apresentado na página anexa.

Retomando mais uma vez as três questões que estão na base desta investigação, podemos concluir, a partir dos resultados dos dois grupos na primeira série de provas do "bloco superestrutura" (provas "super1-convencional" e "super1-BD"):

- que conhecimentos adquiridos a partir da banda desenhada podem, efectivamente, ser transpostos para outras bandas desenhadas;*
- que estes conhecimentos não são adquiridos nem mais facilmente nem mais rapidamente a partir da banda desenhada; aliás, o facto de os resultados serem sempre melhores para o texto narrativo convencional, tanto para o grupo*

Gráfico 9 - Médias dos resultados da turma experimental e do grupo experimental para as provas "super1-convencional" e "super1-BD" nos três momentos de avaliação



experimental como para o grupo controlo, parece demonstrar que a banda desenhada suscita problemas especiais no que diz respeito ao reconhecimento da superestrutura da narrativa.

Pensamos que se pode dizer que conhecimentos adquiridos a partir da banda desenhada podem ser transpostos para o domínio do texto narrativo convencional; mas também se verifica o inverso.

2.1.4. Observações finais sobre os resultados do primeiro momento da análise quantitativa

Depois de termos feito uma primeira análise estatística dos dados recolhidos a partir desta investigação empírica, chegámos a algumas conclusões importantes para a elaboração das conclusões finais.

Assim, no que se refere ao "bloco microestrutura", observámos que os resultados obtidos não permitem diferenciar os dois grupos considerados (grupo experimental e grupo controlo). Ao mesmo tempo, verificámos que, curiosamente, os resultados relativos à banda desenhada eram nitidamente melhores que os relativos ao texto narrativo convencional, para os dois grupos.

Para o "bloco macroestrutura", verificámos que existe uma progressão significativa entre o primeiro momento de avaliação considerado (Pré-teste) e o último (Pós-teste 2). Contudo, não há diferenças marcadas no que diz respeito aos resultados relativos ao texto narrativo convencional e à banda desenhada.

Relativamente ao "bloco superestrutura", encontrámos um efeito do suporte (os resultados relativos à banda desenhada são sempre inferiores aos

resultados relativos ao texto narrativo convencional) e também um efeito do momento de avaliação (verificando-se, em geral, uma melhoria dos resultados bastante evidente entre o Pré-teste e o Pós-teste 1 e uma melhoria menos notória entre este e o Pós-teste 2).

2.2. Análises complementares

Começámos por uma análise factorial em componentes principais e, em seguida, fizemos uma análise de regressão linear múltipla progressiva.

2.2.1. Análise factorial em componentes principais

No âmbito desta análise, começámos por concentrar a nossa atenção na matriz de correlações na qual se apoia a análise factorial em componentes principais, apresentada na página anexa (cf. Quadro 23).

Obtivemos correlações positivas e correlações negativas significativas entre os resultados parciais no interior de cada um dos grupos (experimental e controlo). ²

No que diz respeito ao grupo experimental, verificámos que o maior número de correlações positivas obtido relacionava entre si, por um lado, os resultados em microestrutura e em macroestrutura (do texto narrativo convencional e da banda desenhada) e, por outro lado, os resultados obtidos em superestrutura (do texto narrativo convencional e da banda desenhada). Assinalámos também correlações positivas entre resultados em microestrutura (do texto narrativo convencional e da banda desenhada) e em

² Considerámos como significativas as correlações a partir de 0,300 e de -0,300.

E-MICV1	E-MIBD1	E-MaCV1	E-MaBD1	E-SuCV1	E-SuBD1	E-MICV2	E-MIBD2	E-MaCV2	E-MaBD2	E-SuCV2	E-SuBD2	E-MICV3	E-MaCV3	E-MaBD3	E-SuCV3	E-SuBD3	C-MICV1	C-MaBD1	C-SuCV1	C-SuBD1	C-MICV2	C-MaCV2	C-MaBD2	C-SuCV2	C-SuBD2	C-MICV3	C-MIBD3	C-MaCV3	C-MaBD3	C-SuCV3	C-SuBD3	
E-MICV1 1.000																																
E-MIBD1 0.188	1.000																															
E-MaCV1 *0.028	0.102	1.000																														
E-MaBD1 0.240	*0.061	0.238	1.000																													
E-SuCV1 0.368	0.123	0.289	0.402	1.000																												
E-SuBD1 0.235	*0.273	0.318	*0.133	0.380	1.000																											
E-MICV2 0.335	0.081	*0.082	0.811	*0.187	*0.378	1.000																										
E-MIBD2 0.251	0.370	*0.290	*0.459	0.019	*0.111	*0.212	1.000																									
E-MaCV2 0.431	*0.088	0.093	0.502	0.124	*0.203	0.251	*0.083	1.000																								
E-MaBD2 0.251	*0.284	0.321	0.083	0.172	0.473	*0.083	*0.183	*0.114	1.000																							
E-SuCV2 0.409	0.502	0.182	0.485	0.368	*0.185	0.492	0.123	0.185	0.081	1.000																						
E-SuBD2 0.423	0.434	0.347	0.584	0.844	0.133	0.199	*0.108	0.270	*0.092	0.827	1.000																					
E-MICV3 0.144	*0.083	0.427	0.0171	*0.096	0.151	*0.043	0.022	0.556	0.032	0.147	0.084	1.000																				
E-MaCV3 0.349	*0.143	0.640	0.138	0.028	0.558	0.161	*0.181	0.061	0.508	0.290	0.174	0.810	1.000																			
E-MaBD3 *0.137	*0.165	*0.123	0.552	*0.304	*0.415	0.674	*0.380	0.239	*0.167	0.271	*0.063	*0.063	*0.120	1.000																		
E-SuCV3 0.422	0.155	*0.133	0.480	0.528	*0.030	0.160	*0.015	0.392	0.388	0.315	0.372	*0.228	*0.143	0.081	1.000																	
E-SuBD3 0.011	0.010	0.340	0.251	0.228	0.308	*0.034	0.184	*0.042	0.238	*0.040	*0.172	0.568	0.487	*0.103	*0.060	1.000																
C-MICV1 *0.142	0.090	*0.272	0.468	0.185	*0.405	0.342	0.018	*0.041	*0.037	0.252	*0.134	*0.325	*0.330	0.467	0.393	0.304	1.000															
C-MaBD1 0.137	*0.034	0.533	0.482	0.284	0.203	0.078	*0.190	0.209	0.142	0.348	0.293	0.782	0.830	*0.081	*0.113	0.583	0.011	1.000														
C-SuCV1 0.219	*0.017	0.430	0.274	0.102	0.407	0.222	*0.154	0.268	0.193	0.320	0.207	0.633	0.691	0.004	*0.218	0.489	*0.108	0.884	1.000													
C-SuBD1 *0.171	0.385	0.349	0.060	0.843	0.444	*0.501	0.040	0.019	0.177	0.151	0.409	0.203	0.104	*0.389	0.294	0.344	*0.010	0.338	0.220	1.000												
C-MICV2 0.173	0.278	*0.109	0.422	*0.255	*0.419	0.091	*0.285	0.508	*0.131	0.129	0.208	0.004	*0.043	0.480	0.387	*0.182	0.182	*0.092	0.041	*0.312	1.000											
C-MaCV2 0.277	*0.421	*0.473	0.078	*0.049	*0.163	0.038	0.138	0.345	0.006	0.111	*0.212	0.126	*0.183	0.088	0.172	*0.328	0.087	*0.077	*0.044	*0.242	*0.119	1.000										
C-MaBD2 0.322	*0.033	0.264	0.009	*0.007	0.091	0.108	0.097	*0.007	0.794	0.104	*0.081	0.116	0.344	*0.084	0.471	0.096	*0.042	*0.178	*0.122	*0.080	0.152	*0.076	1.000									
C-SuCV2 0.320	*0.555	0.097	0.361	0.487	0.398	0.016	*0.324	0.326	0.275	0.323	0.328	0.097	0.181	0.119	0.332	*0.171	*0.085	0.133	0.346	0.272	*0.133	0.860	*0.051	1.000								
C-SuBD2 0.460	0.089	*0.075	0.820	0.238	*0.280	0.390	*0.099	0.552	0.258	0.128	0.105	*0.110	*0.143	0.082	0.573	*0.131	0.213	*0.035	*0.091	*0.222	0.498	0.319	0.480	0.212	1.000							
C-MICV3 0.169	0.223	0.087	0.469	0.278	0.020	0.430	0.085	*0.169	0.478	0.442	0.030	*0.171	0.288	0.187	0.413	0.551	0.634	0.211	0.269	0.108	0.147	*0.141	0.429	0.018	0.309	1.000						
C-MIBD3 0.167	*0.192	0.217	0.323	0.373	0.214	0.249	*0.267	0.160	0.260	0.386	0.201	*0.060	0.163	0.409	0.330	0.033	0.248	0.031	0.188	0.120	*0.019	0.584	0.114	0.780	0.175	0.322	1.000					
C-MaCV3 *0.380	*0.283	*0.054	*0.339	*0.578	0.278	*0.294	0.046	*0.301	0.260	*0.579	*0.720	0.013	0.163	0.048	*0.577	0.230	*0.154	*0.314	0.037	*0.105	*0.165	0.170	0.192	*0.235	*0.428	*0.081	*0.184	1.000				
C-MaBD3 0.539	*0.387	0.371	0.485	0.239	0.341	0.431	*0.354	0.288	0.108	0.318	0.343	0.313	0.630	0.097	*0.112	0.084	*0.292	0.482	0.673	*0.198	0.060	0.124	*0.027	0.491	0.272	0.101	0.324	*0.310	1.000			
C-SuCV3 0.401	*0.239	0.023	0.021	0.303	0.395	0.094	*0.091	*0.193	0.108	0.093	0.129	*0.052	0.317	*0.431	*0.128	0.147	*0.094	0.314	0.378	*0.115	*0.195	0.173	*0.126	0.282	0.112	0.206	0.068	*0.283	0.545	1.000		
C-SuBD3 *0.023	*0.848	0.095	*0.037	0.316	0.391	*0.458	*0.199	0.065	0.283	*0.378	*0.287	0.033	0.038	*0.200	0.026	0.319	0.148	0.109	0.178	0.288	*0.378	0.163	*0.086	0.420	0.029	*0.017	0.208	0.316	0.084	0.306	1.000	

NOTA: Os valores negativos são precedidos por um asterisco.

Quadro 23 - Correlações para a análise factorial em componentes principais

macroestrutura (do texto narrativo convencional e também da banda desenhada), sendo estas muito menos numerosas.

As correlações negativas obtidas para os resultados do grupo experimental eram muito menos numerosas do que as correlações positivas e também muito mais dispersas.

No que diz respeito às correlações positivas identificadas para os resultados globais do grupo controlo, vimos que estas eram também numerosas e que, tal como aconteceu com o grupo experimental, elas ligavam entre si resultados obtidos nos três tipos de provas que os alunos realizaram (microestrutura, macroestrutura e superestrutura) para os dois tipos de textos estudados (texto narrativo convencional e banda desenhada) e para os três momentos de avaliação previstos (Pré-teste, Pós-teste 1 e Pós-teste 2).

Contudo, elas eram mais dispersas que as que tinham sido observadas para os resultados do grupo experimental. De facto, estas últimas estavam organizadas em "pacotes", que associavam um conjunto de resultados obtidos para uma prova aplicada a um dos tipos de textos considerados e realizada num momento de avaliação bem determinado a resultados de várias provas, aplicados aos dois tipos de textos e obtidos em diferentes momentos de avaliação, enquanto que as que acabámos agora de analisar são muito dispersas. Ao fazer a análise, temos a impressão de que elas associam o que quer que seja.

No que diz respeito às correlações negativas obtidas para os resultados do grupo controlo, o panorama é mais ou menos o mesmo que observámos para o grupo experimental.

Dir-se-ia, portanto, que os resultados do grupo experimental estão mais ligados entre si que os do grupo controlo e, provavelmente, mais condicionados pelo treino didáctico recebido no decurso da intervenção didáctica.

Em seguida, passámos à análise dos dados da análise factorial em componentes principais (cf. Quadro 24, na página anexa).

Estes permitiram constatar que não há conjuntos de factores claramente identificáveis que permitam explicar os desempenhos dos sujeitos da experiência e fazer oposições nítidas entre as diferentes variáveis que foram consideradas nesta investigação empírica, quer as relativas aos dois grupos considerados (experimental e controlo), quer as relativas aos conhecimentos testados (microestrutura, macroestrutura e superestrutura), quer ainda as relativas aos três momentos de avaliação previstos (Pré-teste, Pós-teste 1 e Pós-teste 2). Não há conjuntos de variáveis a assinalar.

De acordo com esta análise, dir-se-ia que os alunos dos dois grupos considerados se situam de modo relativamente semelhante em relação a um simples grande factor que seria a aquisição de conhecimentos de natureza metacognitiva sobre a microestrutura, a macroestrutura e a superestrutura da narrativa e a operacionalização das suas capacidades cognitivas de tratamento deste tipo de texto a estes três níveis. Parece, pois, que a oposição texto narrativo convencional/banda desenhada é um factor não especialmente importante neste contexto, o que, por um lado, põe em causa a afirmação habitual de que seria mais fácil para os alunos estudarem a narrativa a partir da banda desenhada e, por outro lado, confirma as conclusões elaboradas a

	Variáveis	Eixo 1		Eixo 2		Eixo 3	
E	E-MiCV1	0.6187	0.3828	0.0262	0.0007	*0.2313	0.0535
X	E-MiBD1	0.0725	0.0053	*0.2173	0.0472	*0.5481	0.3004
P	E-MaCV1	0.4899	0.2400	0.4864	0.2365	0.1958	0.0383
E	E-MaBD1	0.7501	0.5626	*0.3793	0.1439	0.2920	0.0853
R	E-SuCV1	0.5900	0.3481	0.1727	0.0298	*0.5705	0.3255
I	E-SuBD1	0.2224	0.0495	0.7695	0.6345	*0.0624	0.0039
M	E-MiCV2	0.4400	0.1936	*0.6079	0.3696	0.3717	0.1382
E	E-MiBD2	*0.1974	0.0390	0.0702	0.0049	*0.5692	0.3240
N	E-MaCV2	0.5299	0.2808	*0.2856	0.0816	0.1700	0.0289
T	E-MaBD2	0.3501	0.1226	0.5141	0.2643	0.1136	0.0129
A	E-SuCV2	0.6913	0.4779	*0.3187	0.1016	*0.2165	0.0469
L	E-SuBD2	0.7018	0.4925	*0.1465	0.0215	*0.4560	0.2079
	E-MiCV3	0.3782	0.1431	0.3435	0.1180	0.3792	0.14348
	E-MaCV3	0.5467	0.2989	0.6233	0.3886	0.3630	0.1318
	E-MaBD3	0.1656	0.0274	*0.6590	0.4343	0.5870	0.3446
	E-SuCV3	0.5311	0.2820	*0.2810	0.0790	*0.3856	0.1487
	E-SuBD3	0.2595	0.0673	0.5015	0.2515	0.1852	0.0343
C	C-MiCV1	*0.0531	0.0028	0.4891	0.2392	0.1411	0.0199
O	C-MaBD1	*0.5735	0.3289	*0.2912	0.0848	*0.5413	0.2930
N	C-SuCV1	*0.6737	0.4539	*0.3073	0.0945	*0.4556	0.2076
T	C-SuBD1	*0.1812	0.0328	*0.4156	0.1727	0.0436	0.0019
R	C-MiCV2	0.0779	0.0061	0.6454	0.4166	*0.3629	0.1317
O	C-MaCV2	*0.3907	0.1526	0.1803	0.0325	0.6043	0.3852
L	C-MaBD2	0.0501	0.0025	0.5329	0.2840	*0.0052	0.0000
O	C-SuCV2	*0.7870	0.6193	*0.0428	0.0018	0.4922	0.2423
	C-SuBD2	*0.3263	0.1065	0.7779	0.6051	0.0026	0.0000
	C-MiCV3	*0.3270	0.1070	0.5050	0.2550	*0.2334	0.0545
	C-MiBD3	*0.6224	0.3874	0.2360	0.0557	0.4630	0.2143
	C-MaCV3	0.3982	0.1586	*0.3048	0.0929	0.2215	0.0491
	E-MaBD3	*0.7759	0.0619	*0.0331	0.0011	*0.3283	0.1078
	C-SuCV3	*0.6172	0.3809	*0.1191	0.0142	*0.1529	0.0234
	C-SuVD3	*0.3751	0.1407	*0.3317	0.1100	0.4654	0.2166

NOTA: Os valores negativos são precedidos por um asterisco.

Quadro 24 - Quadro das saturações para a análise factorial em componentes principais

partir das outras análises dos dados quantitativos já feitas (cf. análise das médias dos resultados obtidos nas diferentes provas e análise de variância).

2.2.2. Análise de regressão linear múltipla progressiva

Os resultados a seguir comentados são apresentados nos Quadros 25a e 25b e ainda nos Quadros 26a, 26b, 26c e 26d, que o leitor encontrará em páginas anexas a esta.

2.2.2.1. Microestrutura

No que se refere aos resultados do primeiro modelo de análise de regressão linear múltipla progressiva para o grupo experimental, verificámos que:

- os resultados finais na prova "micro-convencional" podiam ser preditos, sobretudo, a partir dos resultados obtidos nas provas "macro-convencional" do Pré-teste e do Pós-teste 1 e dos resultados obtidos nas provas "super1-convencional" do Pré-teste e do Pós-teste 1; de facto, obtivemos uma parte de variância explicada de 66,06% para todas as variáveis explicativas tomadas no primeiro momento da análise feita (modelo completo) e uma parte de variância explicada de 53,71% só para o conjunto das variáveis macroestrutura e superestrutura que acabámos de mencionar (modelo reduzido);

- os resultados finais da prova "micro-BD" (desta vez, considerados ao nível do Pós-teste 1, porque, devido às características dos resultados obtidos, não foi possível fazer cálculos a partir dos resultados obtidos na prova "micro-BD" do Pós-teste 2) podiam ser preditos, sobretudo, a partir

Grupo experimental				
Variável explicada	Modelo completo	Parte de variância explicada	Modelo reduzido	Parte de variância explicada
MiCV3	MiCV1 MiCV2 MaCV1 MaCV2 SuCV1 SuCV2	66,06%	MaCv1 MaCv2 SuCV1 SuCV2	53,71%
MiBD2	MiBD1 MaBD1 SuBD1	31,66%	MaBD1	19,27%
MaCV3	MiCV1 MiCV2 MaCV1 MaCV2 SuCV1 SuCV2	70,97%	MaCV1 MaCv2 SuCV1 SuCV2	48,20%
MaBD3	MiBD1 MiBD2 MaBD1 MaBD2 SuBD1 SuBD2	53,61%	MiBD2 MaBD1 MaBD2 SuBD1	47,92%
SuCV3	MiCV1 MiCV2 MaCV1 MaCV2 SuCV1 SuCV2	51,55%	MiCV1 MaCV2 SuCV1	39,96%
SuBD3	MiBD1 MiBD2 MaBD1 MaBD2 SuBD1 SuBD2	67,19%	MaBD1 MaBD2 SuBD1 SuBD2	37,71%

Quadro 25a - Resultados da análise de regressão linear múltipla progressiva (primeiro modelo)

Grupo controle				
Variável explicada	Modelo completo	Parte de variância explicada	Modelo reduzido	Parte de variância explicada
MiCV3	MiCV1 MiCV2 MaCV2 SuCV1 SuCV2	59,17%	MiCV1 SuCV1	56,42%
MiBD3	MaBD1 MaBD2 SuBD1 SuBD2	5,85%		
MaCV3	MiCV1 MiCV2 MaCV2 SuCV1 SuCV2	12,84%		
MaBD3	MaBD1 MaBD2 SuBD1 SuBD2	42,46%	MaBD1 SuBD1	37,78%
SuCV3	MiCV1 MiCV2 MaCV2 SuCV1 SuCV2	22,25%	SuCV1	14,28%
SuBD3	MaBD1 MaBD2 SuBD1 SuBD2	10,51%	SuBD1 SuBD2	9,06%

Quadro 25b - Resultados da análise de regressão linear múltipla progressiva (primeiro modelo)

Grupo experimental						
Pré-teste						
Variável explicada	Modelo completo	Probabilidade	Parte de variância explicada	Modelo reduzido	Probabilidade	Parte de variância explicada
MiCV3	MiCV1	46,77	34,04%	MaCV1	8,20	23,45%
	MiBD1	85,83				
	MaCV1	20,47				
	MaBD1	56,16				
	SuCV1	25,29				
	SuBD1	66,82				
MaCV3	MiCV1	2,75	84,03%	MICV1	1,52	80,37%
	MiBD1	42,23		MaCV1	0,16	
	MaCV1	0,75				
	MaBD1	23,01				
	SuCV1	1,21				
	SuBD1	1,78		SuBD1	2,08	
MaBD3	MiCV1	52,45	67,69%	MaBD1	0,12	63,47%
	MiBD1	73,12				
	MaCV1	54,28				
	MaBD1	1,31				
	SuCV1	10,64				
	SuBD1	83,97				
SuCV3	MiCV1	42,93	54,50%			
	MiBD1	48,84				
	MaCV1	25,91				
	MaBD1	26,34				
	SuCV1	29,03				
	SuBD1	96,66				
SuBD3	MiCV1	72,73	28,71%			
	MiBD1	68,00				
	MaCV1	75,92				
	MaBD1	35,35				
	SuCV1	77,87				
	SuBD1	26,09				

Nota: O termo "probabilidade" deve ser interpretado no sentido de "limiar de confiança atingido pelo efeito medido". Por exemplo, aproabilidade 8,20% corresponde a um limiar de confiança de 0,0820 atingido pelo efeito em questão.

Quadro 26a - Resultados da análise de regressão linear múltipla progressiva (segundo modelo)

Grupo experimental						
Pós-teste 1						
Variável explicada	Modelo completo	Probabilidade	Parte de variância explicada	Modelo reduzido	Probabilidade	Parte de variância explicada
MiCV3	MiCV2	33,45	41,39%	MaCV2	3,02	30,90%
	MiBD2	76,55				
	MaCV2	5,39				
	MaBD2	96,94				
	SuCV2	40,17				
	SuBD2	47,26				
MaCV3	MiCV2	68,11	40,03%	MaBD2	2,62	32,23%
	MiBD2	95,14				
	MaCV2	88,83				
	MaBD2	8,11				
	SuCV2	98,10				
	SuBD2	67,09				
MaBD3	MiCV2	23,69	71,44%	MiBD2	1,03	62,05%
	MiBD2	5,67				
	MaCV2	50,23		MaBD2	6,43	
	MaBD2	17,04		SuCV2	0,86	
	SuCV2	11,69		SuBD2	1,84	
	SuBD2	5,85				
SuCV3	MiCV2	61,20	47,46%	MaCV2 MaBD2	8,24	34,30%
	MiBD2	48,56			8,47	
	MaCV2	25,03				
	MaBD2	9,18				
	SuCV2	64,69				
	SuBD2	28,72				
SuBD3	MiCV2	80,96	12,39%			
	MiBD2	55,58				
	MaCV2	94,31				
	MaBD2	45,13				
	SuCV2	84,61				
	SuBD2	89,96				

Quadro 26b - Resultados da análise de regressão linear múltipla progressiva (segundo modelo)

Grupo controlo						
Pré-teste						
Variável explicada	Modelo completo	Probabilidade	Parte de variância explicada	Modelo reduzido	Probabilidade	Parte de variância explicada
MiCV3	MiCV1	0,61	57,92%	MiCV1	0,32	56,42%
	MaBD1	57,85		SuCV1	5,42	
	SuCV1	10,31				
	SuBD1	78,76				
MiBD3	MiCV1	28,02	17,51%			
	MaBD1	45,94				
	SuCV1	30,14				
	SuBD1	67,26				
MaCV3	MiCV1	83,86	22,08%	MaBD1 SuCV1	9,07 19,94	21,76%
	MaBD1	15,21				
	SuCV1	28,53				
	SuBD1	98,72				
MaBD3	MiCV1	37,80	62,69%	SuCV1 SuBd1	0,21 7,99	57,89%
	MaBD1	43,28				
	SuCV1	6,50				
	SuBD1	7,60				
SuCV3	MiCV1	93,77	20,23%			
	MaBD1	66,86				
	SuCV1	49,29				
	SuBD1	43,85				
SuBD3	MiCV1	51,65	14,29%			
	MaBD1	68,03				
	SuCV1	52,46				
	SuBD1	38,04				

Quadro 26c - Resultados da análise de regressão linear múltipla progressiva (segundo modelo)

Grupo controle						
Pós-teste 1						
Variável explicada	Modelo completo	Probabilidade	Parte de variância explicada	Modelo reduzido	Probabilidade	Parte de variância explicada
MiCV3	MiCV2	91,48	24,28%			
	MaCV2	50,24				
	MaBD2	40,38				
	SuCV2	72,96				
	SuBD2	59,48				
MiBD3	MiCV2	56,42	65,26%	SuCV2	0,07	60,81%
	MaCV2	99,06				
	MaBD2	38,14				
	SuCV2	0,63				
	SuBD2	56,54				
MaCV3	MiCV2	64,27	41,33%	MaBD2	7,73	37,26%
	MaCV2	53,00				
	MaBD2	10,60				
	SuCV2	65,88				
	SuBD2	6,94				
MaBD3	MiCV2	82,04	34,92%	SuCV2	6,09	24,08%
	MaCV2	35,49				
	MaBD2	57,75				
	SuCV2	10,59				
	SuBD2	37,64				
SuCV3	MiCV2	39,22	18,25%			
	MaCV2	74,59				
	MaBD2	50,01				
	SuCV2	58,24				
	SuBD2	41,20				
SuBD3	MiCV2	17,58	34,47%			
	MaCV2	50,50				
	MaBD2	61,04				
	SuCV2	24,21				
	SuBD2	42,22				

Quadro 26d - Resultados da análise de regressão linear múltipla progressiva (segundo modelo)

dos resultados obtidos na prova "macro-BD" do Pré-teste (parte de variância explicada de 31,66% para todas as variáveis consideradas no início - modelo completo - contra parte de variância explicada de 19,27% só para esta variável isolada).

Podemos concluir dos resultados desta análise que, para os alunos do grupo experimental, ao nível da microestrutura, tanto para o texto narrativo convencional como para a banda desenhada, são os níveis superiores (macroestrutura e superestrutura) que explicam os resultados finais.

No que diz respeito ao grupo controlo, constatámos:

- que os resultados finais da prova "micro-convencional" podiam ser preditos sobretudo a partir dos resultados obtidos na prova "micro-convencional" do Pré-teste e na prova "super1-convencional" do mesmo teste (56,42% da variância explicados por estas duas variáveis isoladas contra 59,17% da variância explicados por todas as variáveis consideradas no modelo completo);

- que não era possível fazer previsões no que dizia respeito aos resultados finais da prova "micro-BD", dado que a parte de variância explicada pela análise de regressão feita era muito reduzida (5,85%).

No que se refere aos resultados do segundo modelo de análise de regressão linear múltipla progressiva, para o grupo experimental:

- para o cruzamento dos resultados finais (Pós-teste 2) com os do Pré-teste, verificámos que os resultados finais relativos à microestrutura do texto narrativo convencional são explicados sobretudo pelos resultados relativos à macroestrutura e à superestrutura do texto narrativo convencional (23,45% da variância explicados só por estas variáveis contra 34,04% da variância explicados pelo conjunto de todas as variáveis);

- para o cruzamento dos resultados finais (Pós-teste 2) com os do Pós-teste 1, verificámos que os resultados finais relativos à microestrutura do texto narrativo convencional são explicados sobretudo pelos resultados relativos à macroestrutura do texto narrativo convencional (30,90% da variância explicados só por esta variável contra 41,39% da variância explicados pelo conjunto de todas as variáveis consideradas inicialmente).

Não foi possível fazer esta análise para os resultados finais relativos à microestrutura da banda desenhada.

No que se refere aos resultados do segundo modelo de análise de regressão linear múltipla progressiva, para o grupo controlo:

- para o cruzamento dos resultados finais (Pós-teste 2) com os do Pré-teste, verificámos que os resultados finais relativos à microestrutura do texto narrativo convencional eram explicados sobretudo pelos resultados obtidos nas provas do Pré-teste relativas à microestrutura e à superestrutura do texto narrativo convencional (parte de variância explicada só por estas variáveis de 56,42% contra parte de variância de 57,92% explicada por todas as variáveis consideradas no início); não foi possível identificar as variáveis explicativas mais significativas no que se refere aos resultados finais em microestrutura da banda desenhada, dado que a parte de variância explicada por todas as variáveis era apenas de 17,51%;

- para o cruzamento dos resultados finais (Pós-teste 2) com os do Pós-teste 1, verificámos que os resultados finais relativos à microestrutura da banda desenhada eram explicados sobretudo pelos resultados relativos à superestrutura do texto narrativo convencional (parte de variância explicada de 60,81% para esta variável isolada contra parte de variância explicada de 65,26% para a totalidade das variáveis consideradas); não foi possível determinar quais eram as variáveis explicativas mais importantes para os

resultados finais em microestrutura do texto narrativo convencional, dado que a parte de variância explicada por todas as variáveis consideradas era apenas de 24,28%.

2.2.2.2. Macroestrutura

A partir dos resultados do primeiro modelo de análise de regressão linear múltipla progressiva, no que diz respeito ao grupo experimental, verificámos:

- que os resultados finais obtidos nas provas "macro-convencional" podiam ser preditos sobretudo a partir dos resultados obtidos por estes alunos nas provas "macro-convencional" e "super1-convencional" incluídas nos testes precedentes (Pré-teste e Pós-teste 1); contudo, a diferença entre a parte de variância explicada por todas as variáveis consideradas no início - 70,97% - e a parte de variância explicada pelas variáveis que acabámos de referir - 48,20% - é relativamente grande - 22,77%;

- os resultados finais obtidos na prova "macro-BD" são explicados principalmente a partir dos resultados obtidos na prova "micro-BD" do Pós-teste 1, nas provas "macro-BD" do Pré-teste e do Pós-teste 1 e ainda na prova "super1-BD" do Pré-teste (47,92% da variância explicados por estas variáveis contra 53,61% da variância explicados por todas as variáveis consideradas no início da análise).

No que se refere ao grupo controlo, constatámos:

- que a análise feita não permitiu determinar quais eram os factores que explicavam os resultados finais "macro-convencional" (só 12,84% da variância explicada por esta análise de regressão);

- que os resultados finais relativos à macroestrutura da banda desenhada podiam ser explicados principalmente a partir dos resultados obtidos na prova "macro-BD" incluída no Pré-teste e também a partir dos resultados da prova "super1-BD" incluída no mesmo teste (37,78% da variância explicados por estas duas variáveis contra 42,46% da variância explicados por todas as variáveis que foram consideradas inicialmente).

No que se refere aos resultados do segundo modelo de análise de regressão linear múltipla progressiva, para o grupo experimental:

- para o cruzamento dos resultados finais (Pós-teste 2) com os do Pré-teste, verificámos que os resultados finais relativos à macroestrutura do texto narrativo convencional são explicados sobretudo pelos resultados relativos à microestrutura do texto narrativo convencional, à macroestrutura do texto narrativo convencional e ainda à superestrutura, tanto do texto narrativo convencional como da banda desenhada (80,37% da variância explicados por estas variáveis contra 84,03% da variância explicados pela totalidade das variáveis tomadas em consideração inicialmente); contudo, os resultados mais significativos são, sem dúvida, os que os alunos obtiveram em macroestrutura do texto narrativo convencional (o efeito ligado à macroestrutura do texto narrativo convencional atinge um limiar de confiança de 0,0016 contra um limiar de confiança de 0,0152 ligado à microestrutura do texto narrativo convencional, um limiar de confiança de 0,0133 ligado à superestrutura do texto narrativo convencional e um limiar de confiança de 0,0208 ligado à superestrutura da banda desenhada); os resultados finais relativos à macroestrutura da banda desenhada são explicados sobretudo pelos resultados obtidos em macroestrutura da banda desenhada e em superestrutura do texto narrativo convencional (63,47% da variância explicados por estas duas variáveis

contra 67,69% da variância explicados por todas as variáveis inicialmente consideradas), sendo os resultados mais significativos os correspondentes à macroestrutura da banda desenhada (o efeito ligado à macroestrutura da banda desenhada atinge um limiar de confiança de 0,0012 contra um limiar de confiança de 0,0063 ligado à superestrutura do texto narrativo convencional);

- para o cruzamento dos resultados finais (Pós-teste 2) com os do Pós-teste 1, verificámos que os resultados finais relativos à macroestrutura do texto narrativo convencional são explicados sobretudo pelos resultados relativos à macroestrutura da banda desenhada (32,23% da variância explicados por esta variável isolada contra 40,03% da variância explicados pelo conjunto de todas as variáveis consideradas inicialmente); os resultados finais relativos à macroestrutura da banda desenhada são explicados, simultaneamente, pelos resultados em microestrutura, macroestrutura e superestrutura da banda desenhada e ainda pelos resultados em superestrutura do texto narrativo convencional (62,05% da variância explicados por este subconjunto de variáveis contra 71,44% da variância explicados por todas as variáveis inicialmente consideradas); neste último caso, os resultados mais significativos são os que os alunos obtiveram em superestrutura do texto narrativo convencional (o efeito ligado à superestrutura do texto narrativo convencional atinge um limiar de confiança de 0,0086 contra um limiar de confiança de 0,0103 ligado à microestrutura da banda desenhada, um limiar de confiança de 0,0184 para a superestrutura da banda desenhada e um limiar de confiança de 0,0643 para a macroestrutura da banda desenhada).

No que se refere aos resultados do segundo modelo de análise de regressão linear múltipla progressiva, para o grupo controlo:

- para o cruzamento dos resultados finais (Pós-teste 2) com os do Pré-teste, verificámos que os resultados finais relativos à macroestrutura do texto narrativo convencional eram explicados sobretudo pelos resultados obtidos nas provas do Pré-teste relativas à macroestrutura da banda desenhada e à superestrutura do texto narrativo convencional (21,76% da variância explicados por estas duas variáveis contra 22,08% da variância explicados por todas as variáveis consideradas no início); os resultados finais em macroestrutura da banda desenhada são explicados sobretudo pelos resultados obtidos nas provas do Pré-teste relativas à superestrutura do texto narrativo convencional e à superestrutura da banda desenhada (57,89% da variância explicados por estas duas variáveis contra 62,69% da variância explicados por todas as variáveis inicialmente consideradas);

- para o cruzamento dos resultados finais (Pós-teste 2) com os do Pós-teste 1, verificámos que os resultados finais relativos à macroestrutura do texto narrativo convencional eram explicados sobretudo pelos resultados relativos à superestrutura da banda desenhada, ainda que os resultados relativos à macroestrutura da banda desenhada fossem também importantes (é preciso ter em conta que o efeito ligado à superestrutura atinge um limiar de confiança de 0,0252 contra um limiar de 0,0773 atingido pelo efeito ligado à macroestrutura); a parte de variância explicada por estas duas variáveis é de 37,26% contra 41,33% da variância explicados por todas as variáveis inicialmente consideradas; os resultados finais em macroestrutura da banda desenhada são explicados principalmente pelos resultados relativos à superestrutura do texto narrativo convencional (24,08% da variância explicados só por esta variável contra 34,92% da variância explicados por todas as variáveis inicialmente consideradas).

2.2.2.3. Superestrutura

A partir dos resultados do primeiro modelo de análise de regressão linear múltipla progressiva, no que diz respeito ao grupo experimental, verificámos:

- que os resultados finais obtidos nas provas "super1-convencional" são explicados sobretudo a partir dos resultados obtidos por estes alunos nas provas "micro-convencional" e "super1-convencional" do Pré-teste e também na prova "macro-convencional" do Pós-teste 1. (39,96% da variância explicados por estas variáveis contra 51,55% da variância explicados por todas as variáveis consideradas no início da análise);

- os resultados finais obtidos na prova "super1-BD" são explicados principalmente a partir dos resultados obtidos nas provas "macro-BD" e "super1-BD" do Pré-teste e do Pós-teste 1; contudo, como já aconteceu com outros resultados, a diferença entre a parte de variância explicada por todas as variáveis consideradas no início da análise - 67,19% - e a parte de variância explicada por este subconjunto de variáveis - 37,71% - é ainda relativamente grande - 29,48%).

No que se refere ao grupo controlo, constatámos:

- que os resultados finais relativos à superestrutura, tanto do texto narrativo convencional como da banda desenhada, são fracamente explicados a partir desta análise de regressão (parte de variância explicada correspondente a 22,25%, para o texto narrativo convencional, e de 10,51%, para a banda desenhada); mesmo assim, pudemos constatar que os resultados finais em superestrutura do texto narrativo convencional são explicados sobretudo a partir dos resultados obtidos na prova "super1-convencional" do Pré-teste (parte de variância explicada correspondente a

14,28%) e que os resultados finais em superestrutura da banda desenhada são explicados principalmente a partir dos resultados obtidos nas provas "super1-BD" incluídas no Pré-teste e também no Pós-teste 1 (parte de variância explicada de 9,06%).

No que se refere aos resultados do segundo modelo de análise de regressão linear múltipla progressiva, para o grupo experimental:

- para o cruzamento dos resultados finais (Pós-teste 2) com os do Pré-teste, verificámos que, no que se refere aos resultados finais relativos à superestrutura do texto narrativo convencional e também da banda desenhada, não foi possível, a partir desta análise, isolar variáveis mais significativas do que outras; tudo o que foi possível apurar é que a totalidade das variáveis consideradas no início da análise explica 54,50% da variância, no caso dos resultados finais em superestrutura do texto narrativo convencional, e 28,71% da variância, no caso da superestrutura da banda desenhada;

- para o cruzamento dos resultados finais (Pós-teste 2) com os do Pós-teste 1, verificámos que os resultados finais relativos à superestrutura do texto narrativo convencional são explicados sobretudo pelos resultados relativos à macroestrutura do texto narrativo convencional e à macroestrutura da banda desenhada (34,30% da variância explicados por estas duas variáveis contra 47,46% da variância explicados por todas as variáveis consideradas no início da análise); os limiares de confiança atingidos (segundo o computador) atribuem-lhes mais ou menos a mesma importância; para os resultados finais relativos à superestrutura da banda desenhada, não foi possível encontrar um ou vários factores principais permitindo explicar os desempenhos dos alunos, dado que a parte da

variância explicada por todas as variáveis consideradas no início da análise era muito reduzida (apenas 12,39%).

No que se refere aos resultados do segundo modelo de análise de regressão linear múltipla progressiva, para o grupo controlo:

- para o cruzamento dos resultados finais (Pós-teste 2) com os do Pré-teste, verificámos que, para os resultados finais relativos à superestrutura do texto narrativo convencional e à superestrutura da banda desenhada, não era possível identificar as variáveis explicativas mais significativas;

- para o cruzamento dos resultados finais (Pós-teste 2) com os do Pós-teste 1, verificámos que, para os resultados finais relativos à superestrutura do texto narrativo convencional e da banda desenhada também não era possível determinar as variáveis explicativas mais significativas.

2.2.2.4. Observações finais sobre os resultados das análises complementares

Podemos concluir dos resultados do primeiro modelo de análise de regressão linear múltipla progressiva que, para os alunos dos grupo experimental:

- a nível da microestrutura, tanto no que se refere ao texto narrativo convencional como no que diz respeito à banda desenhada, são os níveis superiores que explicam os resultados finais (sobretudo a macroestrutura);

- a nível da macroestrutura, há algumas diferenças entre o que se refere ao texto narrativo convencional e o que diz respeito à banda desenhada; assim, para o texto narrativo convencional, são importantes sobretudo os resultados do mesmo nível obtidos anteriormente e também

os resultados obtidos a um nível superior (superestrutura), enquanto que, para a banda desenhada, foi possível detectar também uma influência dos resultados ao nível da microestrutura no Pós-teste 1; não podemos também esquecer que, para a banda desenhada, os únicos resultados em superestrutura que contam são os que os alunos obtiveram no Pré-teste;

- a nível da superestrutura, há também diferenças a notar entre o que diz respeito ao texto narrativo convencional e o que se refere à banda desenhada; assim, para o texto narrativo convencional, é preciso pensar na influência dos resultados obtidos em microestrutura e em superestrutura (apenas no Pré-teste) e dos resultados obtidos em macroestrutura no Pós-teste 1, enquanto que, para a banda desenhada, é preciso pensar antes nos resultados obtidos em macroestrutura e em superestrutura nos dois testes anteriores (Pré-teste e Pós-teste 1).

Em conclusão, verificamos que, para o grupo experimental, se observam, mais uma vez, certas regularidades, tal como aconteceu na análise de correlações. De facto, podemos, claramente, fazer algumas previsões relativas aos resultados finais dos alunos (resultados obtidos no Pós-teste 2) a partir dos resultados obtidos nos testes anteriores (Pré-teste e Pós-teste 1); estas previsões sublinham o facto de o treino relativo aos níveis superiores da estrutura da narrativa (superestrutura e macroestrutura) ter tido uma influência positiva não só sobre estes níveis, mas também sobre o nível inferior (microestrutura), tanto para o texto narrativo convencional como para a banda desenhada.

Para o grupo controlo, verificamos antes:

- que há resultados que não podem de modo nenhum ser previstos a partir da análise de regressão realizada (os resultados finais das provas "micro-BD" e "macro-convencional");

- que há resultados fracamente previsíveis a partir da análise de regressão feita (os resultados finais em superestrutura do texto narrativo convencional e da banda desenhada);

- que os resultados finais previsíveis são explicados a partir de resultados obtidos no primeiro momento de avaliação (que corresponde ao Pré-teste), à excepção dos resultados finais em superestrutura da banda desenhada que, de acordo com a análise de regressão linear múltipla progressiva feita, podem ser previstos a partir dos resultados obtidos pelos alunos do grupo controlo em superestrutura nos testes anteriores (Pré-teste e Pós-teste 1).

Após a aplicação do segundo modelo de análise previsto aos resultados do grupo experimental, verificou-se que existe um efeito dos conhecimentos prévios destes alunos: o seu conhecimento prévio do texto narrativo convencional influencia os seus resultados finais relativos a este tipo de texto ao nível da microestrutura e da macroestrutura, enquanto que o seu conhecimento prévio da banda desenhada parece influenciar os seus resultados finais relativos a este tipo de texto ao nível da macroestrutura. Há também a registar - tal como já dissemos - algumas influências menores do conhecimento do texto narrativo convencional sobre os resultados em banda desenhada (nomeadamente no que se refere aos resultados obtidos em macroestrutura) e também dos conhecimentos da superestrutura da banda desenhada sobre os resultados relativos ao texto narrativo convencional (também ao nível da macroestrutura), o que se pode justificar pelo facto de não haver grande diferença entre a superestrutura do texto

narrativo convencional e a superestrutura da banda desenhada, tal como vimos previamente nos fundamentos teóricos desta tese.

Tendo comparado os resultados do segundo modelo de análise de regressão linear múltipla progressiva com os que obtivemos após a aplicação do primeiro modelo de análise de regressão, que separava as variáveis relativas ao texto narrativo das relativas à banda desenhada, verificámos que havia várias alterações importantes no que dizia respeito às variáveis explicativas que se mostravam mais significativas para cada variável explicada.

Comparando, para o segundo modelo de análise de regressão linear múltipla progressiva, os resultados do cruzamento entre as notas do Pós-teste 2 e as do Pré-teste com os resultados do cruzamento entre as notas do Pós-teste 2 e as do Pós-teste 1, constatámos que:

- no que diz respeito aos desempenhos em microestrutura do texto narrativo convencional, se nota sempre uma influência acentuada dos resultados obtidos em macroestrutura do texto narrativo convencional, o que sugere que esta influência que já existia antes do treino sobre a banda desenhada recebido pelos alunos do grupo experimental se mantém depois deste e apesar dele; aparentemente, não há transposição dos conhecimentos adquiridos a partir da banda desenhada para o domínio do texto narrativo convencional;

- no que diz respeito aos desempenhos em macroestrutura do texto narrativo convencional, há uma alteração da situação; de facto, quando cruzamos os resultados obtidos no Pós-teste 2 com os resultados obtidos no Pré-teste, estes são sobretudo explicados pelos resultados em macroestrutura do texto narrativo convencional, mas também pelos resultados obtidos em superestrutura do texto narrativo convencional e

mesmo pelos resultados obtidos em superestrutura da banda desenhada e, quando cruzamos os resultados obtidos no Pós-teste 2 com os resultados obtidos no Pós-teste 1, estes são sobretudo explicados pelos resultados obtidos em macroestrutura da banda desenhada, o que demonstra que houve uma transposição de conhecimentos adquiridos a partir da banda desenhada para o domínio do texto narrativo convencional depois do treino a partir da banda desenhada;

- no que diz respeito aos desempenhos em macroestrutura da banda desenhada, há também alteração da situação; no momento do cruzamento dos resultados obtidos no Pós-teste 2 com os obtidos no Pré-teste, as principais influências observadas vêm do lado dos resultados obtidos em macroestrutura da banda desenhada e em superestrutura do texto narrativo convencional; depois do cruzamento dos resultados obtidos no Pós-teste 2 com os resultados obtidos no Pós-teste 1, verifica-se que estas duas influências se mantêm e que outras se vêm juntar a elas, provenientes da microestrutura e da superestrutura da banda desenhada; isto demonstra não só que o treino feito a partir da banda desenhada aos três níveis se reflecte a nível dos resultados em macroestrutura da banda desenhada, mas também que pode haver um contributo dos conhecimentos existentes previamente à realização da experiência no que diz respeito à superestrutura do texto narrativo convencional, o que não é nada surpreendente, dado que - como já sublinhámos - não há diferenças, no que se refere à superestrutura da narrativa, entre o texto narrativo convencional e a banda desenhada;

- esta possibilidade de transposição de conhecimentos relativos a um tipo de texto para o estudo do outro tipo de texto manifesta-se também a nível dos resultados relativos à superestrutura do texto narrativo

convencional, depois do cruzamento dos resultados obtidos no Pós-teste 2 com os resultados obtidos no Pós-teste 1; com efeito, o facto de os resultados finais em superestrutura do texto narrativo convencional serem explicados pelos resultados obtidos em macroestrutura do texto narrativo convencional e em macroestrutura da banda desenhada no teste passado logo após o treino em banda desenhada demonstra que este teve um efeito e também que se verifica uma influência dos conhecimentos existentes antes da realização da experiência e relativos à macroestrutura do texto narrativo convencional.

Os resultados do cruzamento das notas obtidas pelo grupo controlo no Pós-teste 2 com as notas obtidas por este mesmo grupo no Pré-teste permitem-nos concluir que há um efeito dos desempenhos prévios dos alunos do grupo controlo: o seu conhecimento prévio do texto narrativo convencional influencia os seus resultados finais relativos a este tipo de texto a nível da microestrutura e também da macroestrutura, enquanto que o seu conhecimento prévio da banda desenhada influencia os seus resultados finais relativos a este tipo de texto a nível da macroestrutura. Há também influências dos conhecimentos prévios relativos ao texto narrativo convencional sobre os resultados finais obtidos na prova sobre a macroestrutura aplicada à banda desenhada e ainda influências dos conhecimentos prévios relativos à banda desenhada sobre os resultados finais da prova sobre a macroestrutura do texto narrativo convencional.

Depois da análise de regressão linear múltipla progressiva que cruzou os resultados do grupo controlo obtidos no Pós-teste 2 com os resultados obtidos no Pós-teste 1, verificámos, como aconteceu para o grupo experimental, que a realização desta segunda análise de regressão, tendo em conta, simultaneamente, variáveis relativas ao texto narrativo

convencional e à banda desenhada, introduz algumas diferenças importantes nas variáveis explicativas que se mostravam mais significativas para cada variável explicada tomada em conta.

Comparando os resultados desta segunda análise (cruzamento dos resultados finais - obtidos no Pós-teste 2 - com os resultados obtidos no Pré-teste, num primeiro momento, e no Pós-teste 1, num segundo momento, juntando as variáveis relativas ao texto narrativo convencional e à banda desenhada), verificamos:

- que, no que diz respeito aos desempenhos finais em macroestrutura do texto narrativo convencional, se nota sempre uma influência precisa dos resultados obtidos nos dois testes (Pré-teste e Pós-teste 1) relativos à macroestrutura da banda desenhada, o que mostra que a influência dos conhecimentos prévios em banda desenhada se mantém mesmo depois do treino recebido exclusivamente a partir do texto narrativo convencional;

- que, no que diz respeito aos resultados finais em macroestrutura da banda desenhada, se nota sempre uma influência dos conhecimentos relativos à superestrutura do texto narrativo convencional; aliás, esta influência, misturada com a dos conhecimentos relativos à superestrutura da banda desenhada no Pré-teste, continua a ser a única a ter em conta em relação ao Pós-teste 1; portanto, parece que os conhecimentos relativos à superestrutura do texto narrativo convencional adquiridos pelos alunos do grupo controlo foram transpostos para a análise da macroestrutura da banda desenhada.

Não podemos fazer comparações para os outros aspectos que tivemos em conta na realização da experiência e na elaboração dos testes, dado que esta análise não forneceu resultados apreciáveis no que lhes diz respeito.

Portanto, verificámos também, para o grupo controlo, que pode haver transposições de conhecimentos - existentes antes da realização da experiência ou adquiridos no decurso do treino recebido - do domínio do texto narrativo convencional para o domínio da banda desenhada e vice-versa.

Agora que analisámos e comparámos os resultados destes testes estatísticos aplicados aos resultados globais do grupo experimental e do grupo controlo, é necessário comparar as conclusões respectivas para chegar a conclusões mais globais.

Assim, para o grupo experimental, conclui-se, a partir desta segunda análise de regressão realizada, em que se relacionavam as variáveis relativas ao texto narrativo convencional e as variáveis relativas à banda desenhada, que há efeitos visíveis do treino recebido em relação à banda desenhada a diferentes níveis: a nível dos resultados obtidos em macroestrutura do texto narrativo convencional e da banda desenhada e também em superestrutura do texto narrativo convencional no Pós-teste 1, que são explicados por outros resultados obtidos em provas relativas à banda desenhada. Mas, simultaneamente, verificámos também que há uma influência bem delimitada dos conhecimentos relativos ao texto narrativo convencional (observável a partir do cruzamento dos resultados obtidos no Pós-teste 2 com os resultados obtidos no Pré-teste e no Pós-teste 1).

Não pudemos isolar influências bem precisas em relação à microestrutura e à superestrutura da banda desenhada.

As constatações feitas a partir destas análises estatísticas permitem considerar que houve uma transposição dos conhecimentos relativos à banda desenhada para o domínio do texto narrativo convencional. Mas obrigam-nos

também a reconhecer que, para certos níveis de análise, estes conhecimentos não parecem ter tido um efeito visível como no caso da microestrutura do texto narrativo convencional.

Dir-se-ia, então, que a transposição só é possível nos níveis superiores de análise da narrativa, cuja elaboração está mais afastada da superfície textual.

Se nos ocuparmos agora das conclusões obtidas a partir da análise de regressão linear múltipla progressiva aplicada aos resultados do grupo controlo, combinando as variáveis relativas ao texto narrativo convencional e à banda desenhada, verificamos que dificilmente os resultados finais podem ser explicados a partir do treino recebido. De facto, os resultados obtidos no Pós-teste 1, tanto nas provas relativas ao texto narrativo convencional como nas provas relativas à banda desenhada, explicam apenas os desempenhos a nível da macroestrutura do texto narrativo convencional e da banda desenhada. Os desempenhos relativos aos outros níveis (microestrutura e superestrutura do texto narrativo convencional e da banda desenhada) são explicados exclusivamente a partir dos resultados obtidos pelos alunos do grupo controlo no Pré-teste.

Analizando de mais perto as revelações desta análise a propósito da macroestrutura dos dois tipos de textos estudados nesta investigação empírica, notamos ainda que as influências que se exercem a nível dos resultados finais denunciam duas tendências: por um lado, a persistência de influências de conhecimentos anteriores à realização da experiência (neste caso, relativas à banda desenhada, que não foi utilizada no decurso da preparação dada a estes alunos) e, por outro lado, a existência de fenómenos de transposição de conhecimentos adquiridos ao longo da experiência no domínio do texto narrativo convencional para o domínio da banda desenhada. A primeira

possibilidade verifica-se para a macroestrutura do texto narrativo convencional e a segunda para a macroestrutura da banda desenhada.

Contudo, uma vez mais, parece que há muito menos regularidades no percurso dos alunos do grupo controlo que no dos alunos do grupo experimental, uma constatação que já fizemos a partir da análise da matriz de correlações e ainda a partir da primeira análise de regressão linear múltipla progressiva, em que separámos as variáveis relativas ao texto narrativo convencional das variáveis relativas à banda desenhada e combinámos as variáveis relativas ao primeiro momento de avaliação (Pré-teste) e as variáveis relativas ao segundo momento de avaliação (Pós-teste 1).

2.3. Observações conclusivas em relação à análise quantitativa

No fim da análise quantitativa dos dados, é necessário fazer o balanço da situação para saber em que ponto estamos. ³

Assim, para o "bloco microestrutura", podemos concluir:

- que os desempenhos do grupo experimental e do grupo controlo são do mesmo nível;

- que há uma evolução significativa dos resultados ao longo dos três momentos de avaliação previstos;

- que os resultados obtidos para a banda desenhada são sempre superiores aos resultados obtidos para o texto narrativo convencional.

No que diz respeito ao grupo experimental, verifica-se que:

³ Não tivemos em conta os resultados da análise factorial em componentes principais na redacção destas observações conclusivas, porque ela não nos trouxe informações muito significativas.

- a nível da microestrutura, tanto para o texto narrativo convencional como para a banda desenhada, são os níveis superiores (macroestrutura e superestrutura, mas sobretudo a primeira) que explicam os resultados finais;

- a nível da microestrutura do texto narrativo convencional, há uma influência nítida dos resultados obtidos em macroestrutura do texto narrativo convencional, o que sugere que esta influência, que existia já antes da intervenção pedagógica, se mantém depois desta e apesar dela e que não há transposição dos conhecimentos adquiridos a partir da banda desenhada para o domínio do texto narrativo convencional;

- a nível da microestrutura da banda desenhada, não pudemos aprofundar a análise, porque a aplicação do segundo modelo de análise de regressão linear múltipla progressiva não forneceu resultados apreciáveis.

No que diz respeito especificamente ao grupo controlo, verifica-se que:

- a nível da microestrutura do texto narrativo convencional, a influência mais marcada é a dos conhecimentos previamente existentes relativos à microestrutura e à superestrutura do texto narrativo convencional, o que significa que o treino didáctico recebido não teve grande influência;

- a nível da microestrutura da banda desenhada, a influência mais marcada é a dos conhecimentos em superestrutura do texto narrativo convencional, adquiridos no decurso da intervenção didáctica, o que significa que há, apesar de tudo, um fenómeno de transposição dos conhecimentos a este nível.

Para o "bloco macroestrutura", podemos concluir:

- que os desempenhos do grupo experimental e do grupo controlo são também do mesmo nível, isto é, fracos;

- que há uma progressão significativa ao longo dos três momentos de avaliação previstos;

- que não há diferenças significativas no que diz respeito aos dois tipos de textos utilizados (texto narrativo convencional e banda desenhada).

No que diz respeito especificamente ao grupo experimental, verifica-se que:

- para a macroestrutura do texto narrativo convencional, podemos detectar influências dos conhecimentos previamente existentes relativos à macroestrutura, à superestrutura e mesmo à microestrutura do texto narrativo convencional e à superestrutura da banda desenhada e ainda influências dos conhecimentos em macroestrutura da banda desenhada adquiridos no decurso da intervenção didáctica; isto demonstra que houve transposição de conhecimentos adquiridos a partir da banda desenhada para o domínio do texto narrativo convencional a nível da macroestrutura;

- para a macroestrutura da banda desenhada, podemos detectar influências dos conhecimentos previamente existentes relativos à macroestrutura e à superestrutura da banda desenhada e também influências dos conhecimentos relativos à macroestrutura e à superestrutura da banda desenhada adquiridos ao longo da intervenção didáctica, mas também dos conhecimentos relativos à microestrutura da banda desenhada e dos conhecimentos previamente existentes relativos à superestrutura do texto narrativo convencional, o que complica um pouco a interpretação destes resultados; devemos daí deduzir que não só o treino realizado a partir da banda desenhada aos três níveis se reflecte nos resultados em macroestrutura da banda desenhada, mas também que estes são igualmente influenciados pelos conhecimentos previamente existentes relativos à macroestrutura e à superestrutura da banda desenhada e mesmo à superestrutura do texto narrativo convencional, o que não é surpreendente, dado que a macroestrutura e

a superestrutura, tanto do texto narrativo convencional como da banda desenhada, são níveis para os quais se observam muitas afinidades.

No que diz respeito especificamente ao grupo controlo, verifica-se que:

- no que se refere à macroestrutura do texto narrativo convencional, podemos detectar uma influência dos conhecimentos prévios relativos à macroestrutura e à superestrutura da banda desenhada e também à superestrutura do texto narrativo convencional; há, portanto, transposição de conhecimentos do domínio da banda desenhada para o do texto narrativo convencional;

- no que se refere à macroestrutura da banda desenhada, podemos falar de influência dos conhecimentos prévios relativos à macroestrutura e à superestrutura da banda desenhada e também à superestrutura do texto narrativo convencional e dos conhecimentos adquiridos relativos à superestrutura do texto narrativo convencional; uma vez mais, há transposição de conhecimentos do domínio do texto narrativo convencional para o da banda desenhada.

No que diz respeito ao "bloco superestrutura", podemos concluir:

- que os desempenhos do grupo experimental e os do grupo controlo são do mesmo nível;

- que os resultados relativos à banda desenhada são sempre inferiores aos relativos ao texto narrativo convencional;

- que há uma progressão ao longo dos três momentos de avaliação previstos, mais forte entre o Pré-teste e o Pós-teste 1 que entre este e o Pós-teste 2.

No que diz respeito especificamente ao grupo experimental, verificamos que:

- no que se refere à superestrutura do texto narrativo convencional, a influência mais forte parece ser a dos conhecimentos prévios relativos à macroestrutura do texto narrativo convencional e dos conhecimentos sobre a macroestrutura da banda desenhada adquiridos ao longo da intervenção didáctica;

- no que se refere à superestrutura da banda desenhada, não podemos avançar com conclusões tão sólidas, porque a aplicação do segundo modelo de regressão linear múltipla progressiva não fornece resultados apreciáveis; contudo, os resultados da aplicação do primeiro modelo de análise de regressão linear múltipla progressiva indicam que os resultados finais em superestrutura da banda desenhada são condicionados tanto pelos conhecimentos prévios relativos à macroestrutura e à superestrutura da banda desenhada como pelos conhecimentos adquiridos a estes dois níveis ao longo da intervenção didáctica.

No que diz respeito especificamente ao grupo controlo, verificamos que:

- no que se refere à superestrutura do texto narrativo convencional, não podemos apresentar conclusões sólidas, porque a aplicação do segundo modelo de análise de regressão linear múltipla progressiva não forneceu resultados apreciáveis; contudo, a partir dos resultados do primeiro modelo de análise de regressão linear múltipla progressiva podemos supor que os resultados finais em superestrutura do texto narrativo convencional são influenciados sobretudo pelos conhecimentos prévios relativos à superestrutura do texto narrativo convencional;

- no que se refere à superestrutura da banda desenhada, temos o mesmo problema; contudo, de acordo com os resultados da aplicação do primeiro modelo de análise de regressão linear múltipla progressiva, parece que os resultados finais em superestrutura da banda desenhada são influenciados

sobretudo pelos conhecimentos prévios relativos à superestrutura da banda desenhada.

Que respostas poderemos dar às três questões que estão na base desta investigação?

Até agora e tendo em conta as diferentes análises feitas, podemos concluir, no que diz respeito à microestrutura:

- que a aprendizagem se faz do mesmo modo a partir do texto narrativo convencional e da banda desenhada; aliás, todos os alunos implicados nesta investigação empírica parecem ter mais dificuldade em trabalhar sobre a microestrutura do texto narrativo convencional que sobre a microestrutura da banda desenhada; aparentemente, a intervenção didáctica não acrescentou grande coisa aos seus conhecimentos prévios;

- que os conhecimentos adquiridos no que diz respeito à microestrutura da banda desenhada, ao longo da intervenção didáctica, não exerceram uma influência precisa sobre os desempenhos dos alunos a nível da microestrutura no que se refere a outras bandas desenhadas; contudo, exerceram uma certa influência sobre os desempenhos dos alunos em macroestrutura da banda desenhada;

- estes mesmos conhecimentos não foram transpostos para o domínio do texto narrativo convencional, nem ao nível da microestrutura, nem aos outros níveis (macroestrutura e superestrutura).

No que diz respeito à macroestrutura, podemos dizer:

- que a aprendizagem se faz da mesma maneira, tanto para o grupo experimental como para o grupo controlo; ambos revelam dificuldades a este nível, apesar de progredirem um pouco após a intervenção didáctica;

- que os conhecimentos relativos à macroestrutura da banda desenhada adquiridos no decurso da intervenção didáctica parecem poder ser transpostos para outras bandas desenhadas, a nível da microestrutura, da macroestrutura e também da superestrutura;

- que estes mesmos conhecimentos parecem poder ser transpostos para o domínio do texto narrativo convencional, a nível da macroestrutura e da superestrutura.

No que diz respeito à superestrutura, podemos dizer:

- que a aprendizagem se faz do mesmo modo tanto para o grupo experimental como para o grupo controlo; ambos os grupos progridem depois da intervenção didáctica e ambos apresentam melhores desempenhos para o texto narrativo convencional que para a banda desenhada;

- que os conhecimentos relativos à superestrutura da banda desenhada adquiridos ao longo da intervenção didáctica parecem poder ser transferidos para outras bandas desenhadas, a nível da microestrutura, da macroestrutura e da superestrutura;

- que estes mesmos conhecimentos parecem não poder ser transferidos para o domínio dos textos narrativos convencionais.

A análise qualitativa dos protocolos dos alunos, constituídos pelas suas respostas às diferentes provas incluídas nos testes que lhes foram aplicados ao longo dos três momentos de avaliação previstos (Pré-teste, Pós-teste 1 e Pós-teste 2), permitirá aprofundar estas conclusões e cingir de

mais perto o objecto desta investigação experimental. Ela deve, sobretudo, permitir explicar os desempenhos dos alunos em termos processuais.

3. Resultados da análise qualitativa

3.1. Observações introdutórias

Como já dissemos, devido não só aos problemas detectados ao longo da análise quantitativa realizada (nomeadamente, problemas relativos à insuficiência das conclusões a que foi possível chegarmos), mas também à natureza e aos objectivos desta investigação empírica (nomeadamente, no que se refere aos aspectos didácticos), considerámos que seria indispensável completar o trabalho de análise já realizado com uma análise de tipo qualitativo, que tivesse em conta a natureza das respostas dadas (canónicas, paralelas à canónica, erradas e nulas).

3.2. Microestrutura

3.2.1. Análise dos efectivos para cada tipo de resposta das provas do "bloco microestrutura"

3.2.1.1. Para a prova "micro-convencional"

O quadro que se segue (Quadro 27) apresenta os efectivos dos dois grupos para a prova "micro-convencional" por tipo de resposta dada.

		Canónicas	Paralelas	Erradas	Nulas	Total
Pré-teste	Experimental	5	1	9	*	15
	Controlo	6	2	7	*	15
Pós-teste 1	Experimental	7	1	6	1	15
	Controlo	9	2	4	*	15
Pós-teste 2	Experimental	9	2	4	*	15
	Controlo	7	3	5	*	15

Quadro 27 - Efectivos por tipo de resposta dada para a prova "micro-convencional" dos dois grupos

No que diz respeito ao grupo experimental, podemos dizer que o panorama é muito pouco favorável antes da intervenção didáctica:

- o número de respostas canónicas e de respostas paralelas à canónica obtidas no Pré-teste (respectivamente, 5/15 e 1/15) é bastante reduzido;
- inversamente, o número de respostas erradas é muito elevado (9/15);
- não há respostas nulas a assinalar.

Para o Pós-teste 1, verificamos:

- que o número de respostas canónicas e paralelas à canónica (respectivamente, 7/15 e 1/15) não aumentou muito;
- que o número de respostas erradas é ainda bastante elevado (6/15);
- que, desta vez, há uma resposta nula a assinalar.

Dir-se-ia, portanto, que não houve propriamente evolução entre o Pré-teste e o Pós-teste 1, para o grupo experimental.

Depois da repetição do pós-teste (Pós-teste 2):

- o número de respostas canónicas aumenta e atinge um nível bastante elevado (9/15);
- o número de respostas paralelas à canónica não muda muito (2/15);
- o número de respostas erradas torna-se menos significativo (4/15);
- não há respostas nulas a assinalar.

No que diz respeito ao grupo controlo, o panorama não é também muito favorável antes da intervenção didáctica:

- o número de respostas canónicas e paralelas à canónica (respectivamente 6/15 e 2/15) não é muito elevado;

- o número de respostas erradas é quase igual ao total de respostas acima referido (7/15);

- não há respostas nulas.

Para o Pós-teste 1, verifica-se:

- que o número de respostas canónicas aumentou um pouco (9/15) à custa das respostas erradas (que passaram a 4/15);

- também que o número de respostas paralelas à canónica estabilizou;

- que não há respostas nulas.

Contudo, verifica-se ainda que há uma pequena progressão entre o Pré-teste e o Pós-teste 1, para o grupo controlo.

Para o Pós-teste 2, reencontramos os valores iniciais (observados para o Pré-teste), ligeiramente inferiores aos que obtivemos para o Pós-teste 1.

Desta análise dos resultados do grupo controlo, podemos concluir que estes elementos não evoluíram muito ao longo dos três momentos de avaliação previstos no plano da experiência.

3.2.1.2. Para a prova "micro-BD"

O Quadro 28 apresenta os efectivos dos dois grupos para a prova "micro-BD".

		Canónicas	Paralelas	Erradas	Nulas	Total
Pré-teste	Experimental	12	1	2	*	15
	Controlo	15	*	*	*	15
Pós-teste 1	Experimental	11	3	*	1	15
	Controlo	12	2	1	*	15
Pós-teste 2	Experimental	15	*	*	*	15
	Controlo	13	1	1	*	15

Quadro 28 - Efectivos por tipo de resposta dada para a prova "micro-BD" dos dois grupos

Analisando os resultados do Pré-teste, para o grupo experimental, verificamos que quase todas as respostas obtidas são respostas canónicas (12/15) e que há ainda uma resposta paralela à canónica.

Para o Pós-teste 1, o panorama é semelhante àquele que observámos para o Pré-teste: 11 respostas canónicas e 3 respostas paralelas à canónica, para um total de 15 respostas.

No que diz respeito ao Pós-teste 2, todas as respostas obtidas são canónicas.

Para o grupo controlo, no primeiro momento de avaliação, só aparecem respostas canónicas.

Para o Pós-teste 1, a situação quase não muda: obtivemos uma só resposta errada e há duas respostas paralelas à canónica.

Esta situação mantém-se mais ou menos para o Pós-teste 2.

Portanto, não há evolução ao longo dos três momentos de avaliação previstos.

3.2.1.3. Observações finais sobre a análise dos efectivos para cada tipo de resposta das provas do "bloco microestrutura"

As diferenças de desempenho observadas entre os dois grupos não parecem ser suficientemente importantes, para que possamos considerar que o seu nível é diferente, no que diz respeito à prova "micro-convencional".

Para a prova "micro-BD", observámos resultados absolutamente do mesmo género para os dois grupos: o número de respostas canónicas e paralelas à canónica é nitidamente superior ao número de respostas erradas observado e quase não há respostas nulas.

Portanto, para os dois grupos e no que se refere a esta prova, parece que o treino didáctico recebido não teve uma influência muito significativa sobre o desempenho dos alunos.

Contudo, no que diz respeito à prova "micro-convencional", o trabalho realizado ao longo da investigação empírica parece ter tido uma certa influência sobre a evolução destes alunos.

Comparando os resultados que resultam desta análise qualitativa e os que resultaram da análise quantitativa já apresentada, ficamos com a impressão que eles não são muito diferentes uns dos outros: a análise quantitativa também revelou que não há diferenças significativas entre os dois grupos, no que diz respeito aos resultados obtidos nas provas do "bloco microestrutura" ao longo dos três momentos de avaliação previstos, para os dois tipos de textos considerados.

3.2.2. Análise da evolução dos dois grupos em função dos tipos de erros detectados

3.2.2.1. Para a prova "micro-convencional"

Vimos, portanto, que, para a prova "micro-convencional", considerámos a existência de três tipos de erros (interpretação incorrecta de pronomes de valor anafórico, interpretação incorrecta do valor de conectores e incoerências relativas ao sentido lógico do excerto), cuja natureza já foi explicada.

O Quadro 29 apresenta os efectivos dos dois grupos (experimental e controlo) para cada tipo de erros, ao longo dos três momentos de avaliação previstos (Pré-teste, Pós-teste 1 e Pós-teste 2). ⁴

		Interpretação incorrecta de pronomes de valor anafórico	Interpretação incorrecta do valor de conectores	Incoerências relativas ao sentido lógico do excerto	Total
Pré-teste	Experimental	7	6	1	14
	Controlo	6	5	1	12
Pós-teste 1	Experimental	3	4	*	7
	Controlo	3	3	*	6
Pós-teste 2	Experimental	3	2	*	5
	Controlo	3	1	1	5

Quadro 29 - Efectivos por tipo de erros para a prova "micro-convencional" dos dois grupos

A primeira constatação a fazer é que, apesar de algumas diferenças pontuais, a situação dos dois grupos não é muito diferente ao longo dos três momentos de avaliação previstos.

Em seguida, comparando os efectivos para cada tipo de erro, ao longo dos três momentos de avaliação previstos, constata-se que a mais forte incidência de efectivos (respectivamente, 7, 3 e 3, para o grupo experimental, e 6, 3 e 3, para o grupo controlo) está ligada ao tipo de erros que designámos pela expressão "interpretação incorrecta de pronomes de valor anafórico", seguidos pelos erros do tipo "interpretação incorrecta do valor de conectores" (respectivamente, 6, 4 e 2, para o grupo experimental, e 5, 3 e 1, para o grupo controlo).

Parece, portanto, que uma boa parte dos problemas destes alunos, no que diz respeito à elaboração da microestrutura do texto narrativo

⁴ Os efectivos totais apresentados neste quadro e nos seguintes não coincidem com os que figuram nos quadros anteriores, porque, para uma só resposta, podemos detectar vários erros de tipos diferentes.

convencional, está ligada ao desconhecimento ou ao conhecimento insuficiente do funcionamento de certas categorias gramaticais.

Se compararmos a evolução dos dois grupos ao longo dos três momentos de avaliação previstos, verificamos:

- que, antes da intervenção didáctica (portanto, no momento do Pré-teste), os dois grupos estão mais ou menos ao mesmo nível, no que diz respeito aos três tipos de erros, e que estes são abundantes ao nível da incorrecta interpretação de pronomes de valor anafórico (respectivamente, 7, para o grupo experimental, e 6, para o grupo controlo) e também da incorrecta interpretação do valor de conectores (respectivamente, 6, para o grupo experimental, e 5, para o grupo controlo) e quase inexistentes no que diz respeito a incoerências relativas ao sentido lógico do excerto em questão (respectivamente, 1, para o grupo experimental, e 1, para o grupo controlo);

- que, depois da intervenção didáctica (portanto, no momento do Pós-teste 1), já não há erros devidos a incoerências relativas ao sentido lógico do excerto e que os efectivos para os dois outros tipos de erros diminuíram bastante (respectivamente, 3, para o grupo experimental, e 3 também, para o grupo controlo, no que se refere à incorrecta interpretação de pronomes de valor anafórico, e 4, para o grupo experimental, e 3, para o grupo controlo, no que se refere à incorrecta interpretação do valor dos conectores);

- que, para o Pós-teste 2, os efectivos relativos aos erros devidos à incorrecta interpretação dos pronomes de valor anafórico mantêm-se, enquanto que os que se referem aos erros devidos à incorrecta interpretação de conectores diminuem um pouco (respectivamente, 2, para o grupo experimental, e 1, para o grupo controlo); não há mudanças importantes a assinalar relativamente aos erros resultantes de incoerências relativas ao sentido lógico do excerto em questão.

Constatamos, portanto, que a intervenção didáctica teve alguma influência - por muito pequena que ela seja - nos desempenhos dos alunos na prova "micro-convencional". Contudo, é interessante constatar que as diferenças entre os desempenhos do grupo experimental e os do grupo controlo não parecem ser significativas, apesar de o primeiro ter trabalhado a partir de bandas desenhadas e o segundo, a partir de textos narrativos convencionais.

3.2.2.2. Para a prova "micro-BD"

No que diz respeito a esta prova, a análise dos erros não se reveste de tanta importância como para a anterior, porque o número de respostas erradas é muito reduzido, desde o primeiro momento de avaliação, tanto para o grupo experimental como para o grupo controlo.

Contudo, fizemos uma análise das causas possíveis dos erros, o que conduziu à sua classificação em dois tipos distintos, como já explicámos: erros devidos a incoerências relativas ao sentido lógico do excerto em questão e erros devidos à incorrecta interpretação das relações imagem/texto.

O Quadro 30 apresenta os efectivos dos dois grupos (experimental e controlo) para cada tipo de erros, ao longo dos três momentos de avaliação previstos.

		Incoerências relativas ao sentido lógico do excerto	Interpretação incorrecta das relações imagem/texto	Total
Pré-teste	Experimental	1	1	2
	Controlo	*	*	*
Pós-teste 1	Experimental	*	*	*
	Controlo	*	1	1
Pós-teste 2	Experimental	*	*	*
	Controlo	*	1	1

Quadro 30 - Efectivos por tipo de erros para a prova "micro-BD" dos dois grupos

Ao analisarmos este quadro, é importante constatar a inversão da situação do grupo experimental e do grupo controlo, ao longo dos três momentos de avaliação previstos.

Assim, no momento do Pré-teste, verificamos que o grupo controlo não fez qualquer erro, enquanto que o grupo experimental apresenta alguns. Para o Pós-teste 1 e o Pós-teste 2, a situação inverte-se e agora é o grupo experimental que não apresenta respostas erradas, enquanto que o grupo controlo começa a apresentar algumas, no que se refere à interpretação das relações imagem/texto. Dir-se-ia que se verifica, para o grupo experimental, uma tomada de consciência progressiva das características da superfície textual da banda desenhada que são importantes para a elaboração da microestrutura, enquanto que, para o grupo controlo, se observa uma relativa indefinição em relação a este tipo de conhecimentos.

Contudo, isto não passa de um comentário. Os números não nos permitem chegar a conclusões precisas.

3.2.3. Dados complementares

Antes de mais, convém chamar a atenção para o facto de que cada um dos tipos de questões definidas a partir dos testes sumativos que foram

passados aos alunos da turma experimental e da turma controlo no âmbito do ensino da Língua Materna ao longo do ano lectivo em que a experiência foi realizada (isto é, questões semântico-lexicais, questões morfológicas e questões sintácticas) tinha um determinado grau de importância no contexto desta investigação empírica.

Assim, os conhecimentos semântico-lexicais seriam, provavelmente, os menos importantes, tendo em conta os resultados da análise da origem e da evolução dos erros detectados nas provas do "bloco microestrutura" feita anteriormente. Com efeito, eles seriam pertinentes principalmente para o estabelecimento do sentido lógico do excerto, que é o ponto em que os alunos do grupo experimental e do grupo controlo revelam menos problemas (se bem que eles existam!).

Os conhecimentos de natureza morfológica e sintáctica têm uma incidência directa sobre os dois outros aspectos em que os alunos falharam: a interpretação de pronomes de valor anafórico e a interpretação do valor de conectores.

É preciso ainda fazer notar que estes conhecimentos interessam sobretudo no caso da prova "micro-convencional". Logicamente, têm menos relação com a prova "micro-BD".

3.2.3.1. Questões de base semântica

O Quadro 31 apresenta os efectivos dos dois grupos (experimental e controlo) para as questões de tipo semântico-lexical.⁵

⁵ As diferenças observadas no que diz respeito aos efectivos totais indicados nestes quadros devem-se ao facto de o número de questões de cada tipo considerado não ser o mesmo nos diferentes testes sumativos analisados.

	Conteúdo não adquirido	Conteúdo adquirido	Nulas	Total
Experimental	21	5	4	30
Controlo	21	6	3	30

Quadro 31 - Efectivos dos dois grupos para as questões de tipo semântico-lexical

No que diz respeito ao grupo experimental, verificamos:

- que um grande número de alunos não domina este tipo de conhecimentos (21/30);

- que, logicamente, só um pequeno número de alunos se mostra capaz de os dominar (5/30).

Encontramos ainda um número considerável de respostas nulas (4/30).

Em suma, o perfil do grupo experimental pode ser resumido do modo seguinte: resultados fracos e predominância de alunos que não dominam de modo conveniente os conhecimentos de natureza semântico-lexical testados por estas questões.

Para o grupo controlo, constatamos:

- que a maior parte dos alunos não dominam este tipo de conhecimentos (21/30);

- que há um número muito pequeno de alunos que se mostram capazes de os dominar (6/30);

- que o número de respostas nulas é mais reduzido (3/30).

Se compararmos os dois grupos, verificamos que os seus desempenhos são mais ou menos do mesmo nível. Os seus resultados parecem copiados uns pelos outros e, de um modo geral, são fracos: para os dois, há predominância dos alunos que não dominam dos conhecimentos testados.

3.2.3.2. Questões de base morfológica

O Quadro 32 apresenta os efectivos dos dois grupos para as questões de tipo morfológico.

	Conteúdo não adquirido	Conteúdo adquirido	Nulas	Total
Experimental	24	16	5	45
Controlo	28	16	1	45

Quadro 32 - Efectivos dos dois grupos para as questões de tipo morfológico

No que diz respeito ao grupo experimental, verificamos:

- que a maior parte dos alunos não são capazes de dominar os conhecimentos de natureza morfológica (24/45);
- que, apesar disto, um número considerável de alunos dominam esses conhecimentos (16/45);
- também que o número de respostas nulas é reduzido, correspondendo a 5/45.

Comparando os resultados do grupo experimental e da turma correspondente, verificámos que estes têm percursos diferentes. A característica principal da evolução da turma experimental é a predominância dos alunos que dominam os conhecimentos de natureza morfológica testados pelas questões tomadas em consideração no contexto desta análise, enquanto que a da evolução do grupo experimental é a predominância dos que não os dominam (cf. Anexo 21). Contudo, esta observação não se reveste de interesse especial no âmbito desta análise.

Para o grupo controlo, podemos fazer as seguintes observações:

- o número de alunos que dominam os conhecimentos testados está muito próximo do dos que não os dominam (16/45 contra 28/45);

- não há quase respostas nulas (1/45).

Em suma, se compararmos os dois grupos, constatamos que eles apresentam percursos paralelos: os seus efectivos são praticamente iguais, os seus desempenhos são fracos, há predominância dos falhanços.

3.2.3.3. Questões de base sintáctica

O Quadro 33 apresenta os efectivos dos dois grupos para as questões de tipo sintáctico.

	Conteúdo não adquirido	Conteúdo adquirido	Nulas	Total
Experimental	35	24	16	75
Controlo	46	14	15	75

Quadro 33 - Efectivos dos dois grupos para as questões de tipo sintáctico

Para o grupo experimental, verificamos que o número de alunos que não dominam os conhecimentos testados ultrapassa ligeiramente o dos alunos que os dominam (35/75 contra 24/75) e ainda que há um número considerável de respostas nulas.

Em suma, o panorama, para o grupo experimental, é o seguinte: predominância dos falhanços e grande número de respostas nulas e, logicamente, resultados fracos.

Para o grupo controlo, constatamos que o número de alunos que não dominam os conhecimentos testados ultrapassa nitidamente o dos alunos que os dominam (46/75 contra 14/75) e ainda que há um número considerável de respostas nulas (15/75).

Se compararmos os dois grupos, constatamos que o grupo experimental é ligeiramente melhor que o grupo controlo, porque há um número menor de

falhanços, mas também que, para os dois grupos, se observa a predominância dos falhanços e um grande número de respostas nulas.

3.2.3.4. Observações finais relativas à análise dos dados complementares

A análise dos resultados que estes alunos obtiveram nas questões de gramática dos testes sumativos que lhes foram aplicados ao longo do ano lectivo em que a intervenção didáctica se desenrolou revela que estes têm problemas, quer ao nível semântico, quer ao nível morfológico, quer ainda ao nível sintáctico.

Podemos também notar, a partir do tipo de questões que lhes foram propostas, que ainda não se chegou ao momento em que estes alunos são capazes de compreender as ligações que existem inevitavelmente entre as diversas camadas da gramática; talvez o facto de o ensino se manter ligado a uma linguística da frase - respeitando as indicações dos programas oficiais -, em vez de se passar a uma linguística do texto esteja também na origem dos fenómenos observados.

Contudo, a análise das causas dos erros detectados através das "respostas erradas" dos dois grupos para a prova "micro-convencional" revela que este estudo dos aspectos linguísticos da frase pode ser extremamente importante para os aspectos microestruturais da compreensão de textos narrativos convencionais. Esta questão será abordada de forma mais profunda aquando da interpretação dos resultados das diferentes análises de dados.

Mas, devido à existência de uma componente textual (verbal) no seio da banda desenhada, este estudo poderá revelar-se também de um certo

interesse para a compreensão das bandas desenhadas, no que diz respeito especificamente à microestrutura.

Em que consiste este interesse?

Já o sublinhámos, mas será melhor lembrá-lo no âmbito destas observações finais relativas à análise dos dados complementares.

Os conhecimentos de natureza semântico-lexical adquiridos no âmbito do ensino da Língua Materna (neste caso específico, o Português) podem facilitar aos alunos, no que diz respeito aos aspectos microestruturais da compreensão de textos, o restabelecimento da coerência linear que é fundamental para a construção do sentido lógico de qualquer texto.

Os conhecimentos de natureza morfológica e sintáctica são essenciais para a compreensão das características específicas de certas categorias gramaticais (nomeadamente, os pronomes e os conectores) e das funções que elas desempenham no interior da frase e, a partir daí, no interior do texto em si (nomeadamente, o valor anafórico dos pronomes e a função de ligação de diferentes proposições ou conjuntos de proposições desempenhada pelos conectores, que são, a maior parte das vezes, advérbios e conjunções ou então locuções adverbiais e conjuncionais).

3.2.4. Observações conclusivas relativas à análise qualitativa dos dados sobre a microestrutura

Neste momento, podemos avançar já algumas ideias importantes.

Para a prova "micro-convencional", verificámos, portanto (a partir da análise dos efectivos observados para as respostas canónicas, paralelas à canónica, erradas e nulas) que as diferenças de desempenho entre os dois grupos não são suficientemente importantes para que se possa considerar que o seu

nível é diferente. Verificámos também, para os dois grupos, que quase não há evolução entre os três momentos de avaliação previstos.

Contudo, a análise dos tipos de erros e da sua evolução revela que há uma ligeira progressão no que diz respeito à percepção do papel que certas categorias gramaticais (nomeadamente, os pronomes e os conectores) podem desempenhar na elaboração da microestrutura de um texto no decurso da compreensão. E isto para os dois grupos, porque, também deste ponto de vista, as diferenças de desempenho entre eles não parecem ser importantes, apesar de um ter trabalhado com bandas desenhadas e outro com textos narrativos convencionais. Dir-se-ia, portanto, que a intervenção didáctica serviu para alguma coisa, apesar de tudo.

Eis uma conclusão importante no âmbito desta investigação empírica, que é, provavelmente mais importante no que diz respeito ao texto narrativo convencional, mas que pode também desempenhar um papel importante para a banda desenhada, dado que esta possui uma componente verbal, mais ou menos acentuada, conforme os casos.

A análise dos desempenhos dos alunos dos dois grupos relativamente às questões de gramática dos testes sumativos que lhes foram aplicados ao longo do ano lectivo em que a intervenção didáctica se realizou revela que estes alunos têm realmente dificuldades tanto no que se refere aos conhecimentos de natureza semântico-lexical, como no que diz respeito aos conhecimentos morfológicos e sintácticos, o que justifica um pouco o seu insucesso relativo na prova "micro-convencional".

Para a prova "micro-BD", verificámos que era difícil chegar a conclusões, na medida em que o número de respostas erradas era extremamente reduzido, tanto para o grupo experimental como para o grupo controlo.

Contudo, a análise das causas possíveis dos poucos erros observados e da evolução dos resultados dos dois grupos encarados deste ponto de vista parece indicar que o grupo experimental, apesar de tudo, tirou alguma vantagem do treino didáctico recebido, porque esses alunos parecem cada vez mais conscientes das características da superfície textual da banda desenhada que são importantes para a elaboração da microestrutura.

3.3. Macroestrutura

3.3.1. Análise dos efectivos para cada tipo de resposta das provas do "bloco macroestrutura"

3.3.1.1. Para a prova "macro-convencional"

O Quadro 34 apresenta os efectivos dos dois grupos para a prova "macro-convencional".

		Canónicas	Paralelas	Erradas	Nulas	Total
Pré-teste	Experimental	1	7	6	1	15
	Controlo	*	7	6	2	15
Pós-teste 1	Experimental	1	5	9	*	15
	Controlo	*	1	11	3	15
Pós-teste 2	Experimental	1	5	7	2	15
	Controlo	*	3	4	8	15

Quadro 34 - Efectivos por tipo de resposta dada para a prova "macro-convencional" dos dois grupos

No que diz respeito ao grupo experimental, verifica-se:

- que o número de respostas canónicas é muito reduzido (1/15);
- que o número de respostas paralelas à canónica é bastante elevado (7/15);

- que o número de respostas erradas é também bastante elevado (6/15), correspondendo quase a metade dos efectivos totais;

- que há uma só resposta nula.

No que diz respeito aos resultados obtidos para o Pós-teste 1, verificamos:

- que o número de respostas canónicas não mudou;

- que o número de respostas paralelas à canónica diminuiu um pouco (passando de 7/15 a 5/15);

- que o número de respostas erradas aumentou, passando a 9/15;

- que não há respostas nulas.

Quando passamos à análise dos dados obtidos para o Pós-teste 2, verificamos:

- que continua a haver uma só resposta canónica;

- que o número de respostas paralelas à canónica não mudou (5/15);

- que o número de respostas erradas diminuiu (7/15);

- que o número de respostas nulas continua a não ser importante (2/15).

Dir-se-ia, portanto, que não há verdadeiramente evolução entre os três momentos de avaliação, para o grupo experimental, e que se pode mesmo falar de uma ligeira descida dos resultados entre o Pré-teste e o Pós-teste 1.

Para o grupo controlo, no que diz respeito ao Pré-teste, verifica-se:

- que não há respostas canónicas;

- que o número de respostas paralelas à canónica é bastante elevado (7/15);

- que o número de respostas erradas é bastante elevado (6/15);

- que o número de respostas nulas é bastante reduzido (2/15).

Para o Pós-teste 1, verifica-se:

- que continua a não haver respostas canónicas;

- que o número de respostas paralelas à canónica diminuiu muito, passando de 7/15 a 1/15;

- também que o número de respostas erradas aumentou muito, passando de 6/15 a 11/15;

- que o número de respostas nulas continua a ser bastante reduzido (3/15).

Para o Pós-teste 2, observamos:

- que a ausência de respostas canónicas persiste;

- que o número de respostas paralelas à canónica continua a ser muito pequeno (3/15);

- que o número de respostas erradas diminuiu bastante (4/15);

- que, entretanto, o número de respostas nulas aumentou muito, passando de 3/15 a 8/15.

Dir-se-ia, portanto, que o treino didáctico levou apenas ao decréscimo do nível de desempenho dos alunos do grupo.

3.3.1.2. Para a prova "macro-BD"

O Quadro 35 apresenta os efectivos dos dois grupos para a prova "macro-BD".

		Canónicas	Paralelas	Erradas	Nulas	Total
Pré-teste	Experimental	1	*	12	2	15
	Controlo	*	*	15	*	15
Pós-teste 1	Experimental	*	*	12	3	15
	Controlo	*	*	11	4	15
Pós-teste 2	Experimental	*	*	13	2	15
	Controlo	*	*	15	*	15

Quadro 35 - Efectivos por tipo de resposta dada para a prova "macro-BD" dos dois grupos

No que diz respeito ao grupo experimental, para o Pré-teste:

- observou-se uma só resposta canónica;
- não há respostas paralelas à canónica;
- o número de respostas erradas é, portanto, bastante elevado (12/15);
- há apenas duas respostas nulas.

Para o Pós-teste 1, este panorama mantém-se:

- não há nenhuma resposta canónica;
- também não há nenhuma resposta paralela à canónica;
- o número de respostas erradas mantém-se (12/15);
- há três respostas nulas.

Para o Pós-teste 2, continuamos a observar o mesmo panorama:

- não se obteve nenhuma resposta canónica;
- também não houve respostas paralelas à canónica;
- temos, portanto, um número de respostas erradas bastante elevado (13/15);
- o número de respostas nulas é muito reduzido (2/15).

Esta análise leva-nos a reconhecer não só que os desempenhos a nível macroestrutural, para a banda desenhada, são muito fracos (ainda mais fracos que para o texto narrativo convencional!), mas também que o treino didáctico parece não ter tido qualquer influência (positiva ou negativa) sobre o funcionamento cognitivo dos alunos a este nível para este tipo de texto.

Para o grupo controlo, desde o primeiro momento de avaliação (Pré-teste), temos resultados muito fracos. De facto, todas as respostas são erradas.

Para o Pós-teste 1, observamos um número considerável de respostas erradas (11/15) e um número relativamente importante de respostas nulas (4/15).

Para o Pós-teste 2, voltamos à primeira situação: todas as respostas obtidas são erradas.

Esta análise leva-nos a concluir que a situação é catastrófica desde o início até ao fim de todo o trabalho realizado com estes alunos, no que diz respeito ao nível da macroestrutura para a banda desenhada.

3.3.1.3. Observações finais sobre a análise dos efectivos para cada tipo de resposta das provas do "bloco macroestrutura"

Uma vez mais, constatamos que as diferenças de desempenho observadas entre os dois grupos não parecem ser suficientemente importantes para que se possa considerar que o seu nível é diferente, no que diz respeito à prova "macro-convencional".

O que se constata também é que, no conjunto, os resultados obtidos para os dois grupos são extremamente fracos: o número de respostas erradas é sempre muito elevado (e, por vezes, também o número de respostas nulas).

No que diz respeito à prova "macro-BD", observámos resultados do mesmo género para os dois grupos. De facto, a maior parte das respostas dadas são erradas ao longo dos três momentos de avaliação previstos (Pré-teste, Pós-teste 1 e Pós-teste 2).

Dir-se-ia, portanto, que, para a banda desenhada, os desempenhos são ainda piores do que para o texto narrativo convencional.

3.3.2. Análise da evolução dos dois grupos em função dos tipos de erros detectados

3.3.2.1. Para a prova "macro-convencional"

Vimos, portanto, que para a prova "macro-convencional", considerámos a existência de cinco tipos de erros: erros ligados à atribuição de fragmentos de um mesmo bloco de texto a vários títulos e também erros de reagrupamento, redução, substituição e erros mistos. Também já explicámos a sua natureza.

O Quadro 36 (na página anexa) apresenta os efectivos dos dois grupos para cada tipo de erro, ao longo dos três momentos de avaliação previstos.

Para começar, constata-se que o número de erros para cada grupo considerado é mais ou menos o mesmo, para cada momento de avaliação previsto, e que as diferenças observadas não parecem ser especialmente importantes.

Verificamos também que o número de erros não muda muito entre os três momentos de avaliação previstos, se bem que se possa constatar que, no momento do Pós-teste 1, há um ligeiro aumento do número de erros detectados.

Dir-se-ia, portanto, que, apesar de algumas diferenças pontuais, a situação dos dois grupos não é muito diferente ao longo dos três momentos de avaliação.

Agora, trata-se de comparar os efectivos para os diferentes grupos de erros detectados. E aqui, verificamos que, de um modo geral, a maior incidência de efectivos se concentra nos erros de redução (respectivamente, 3, 7 e 3, para o grupo experimental, e 2, 6 e 1, para o grupo controlo) e também

		Mesmo bloco/ vários títulos	Erros de reagrupamento	Erros de redução	Erros de substituição	Erros mistos	Total
Pré-teste	Experimental	1 *		3 *		2	6
	Controlo	*	*	2 *		4	6
Pós-teste 1	Experimental	*	1	7 *		1	9
	Controlo	1	3	6 *		1	11
Pós-teste 2	Experimental	*	*	3 *		4	7
	Controlo	*	1	1 *		2	4

Quadro 36 - Efectivos por tipo de erros para a prova "macro-convencional" dos dois grupos

nos erros ditos "mistos" (respectivamente, 2, 1 e 4, para o grupo experimental, e 4, 1 e 2, para o grupo controlo).

Dir-se-ia, portanto, que a maior parte dos problemas destes alunos, a nível da macroestrutura do texto narrativo convencional, estão ligados ao desconhecimento das relações que ligam uma macroproposição ao conjunto das proposições do texto que ela abrange. Eles não têm grande consciência do facto de o sentido de uma macroproposição dever corresponder ao sentido global do conjunto de proposições que ela abrange e de a sequência lógica das macroproposições de um texto seguir a ordem lógica de organização dos conjuntos de proposições aos quais elas se referem.

Se comparamos a evolução dos dois grupos ao longo dos três momentos de avaliação previstos, verificamos:

- que, antes da intervenção didáctica, ambos os grupos têm exactamente o mesmo número de respostas erradas (6) e que a distribuição dos efectivos por tipo de erro é mais ou menos a mesma; assim, ambos fizeram, sobretudo, erros de redução (3, para o grupo experimental, e 2, para o grupo controlo) e erros mistos (2, para o grupo experimental, e 4, para o grupo controlo); é, contudo, interessante notar que, apesar do pequeno número de efectivos em questão, os dois grupos apresentam tendências diferentes, dado que o grupo experimental apresenta, sobretudo, erros de redução, enquanto que o grupo controlo apresenta, sobretudo, erros mistos, mais graves porque acumulam vários tipos de erros;

- depois da intervenção didáctica (portanto, no momento do Pós-teste 1), continuamos a encontrar um grande número de erros de redução (7, para o grupo experimental, e 6, para o grupo controlo), mas, ao mesmo tempo, constatamos que o grupo experimental quase não apresenta outros erros, enquanto que o grupo controlo apresenta ainda um número considerável de

erros de reagrupamento (3); estes números revelam-nos que, no que diz respeito aos diferentes tipos de erros detectados, há sempre uma concentração importante dos efectivos em torno dos erros de redução, decorrentes do desconhecimento das relações que ligam uma macroproposição ao conjunto de proposições que ela abrange; a quantidade de erros mistos diminuiu um pouco, o que representa, apesar de tudo, uma pequena evolução;

- que, no momento do Pós-teste 2, a quantidade de erros mistos aumenta; além disso, as posições invertem-se, dado que agora é o grupo experimental que comete mais erros, se bem que ambos os grupos apresentem menos respostas erradas do que no momento do Pós-teste 1; além disso, os efectivos do grupo experimental estão distribuídos de forma mais ou menos equitativa pelos erros de redução e pelos erros mistos (respectivamente, 3 e 4), enquanto que os efectivos do grupo controlo se distribuem de forma quase equitativa entre os erros de reagrupamento, os erros de redução e os erros mistos (1, 1 e 2, respectivamente).

Tendo em conta o tipo de trabalho que os dois grupos fizeram durante as sessões da intervenção didáctica, poderíamos, assim, atribuir, pelo menos em parte, o grande número de erros de redução detectado no momento do Pós-teste 1 a uma confusão entre o processo adoptado para o treino sobre a macroestrutura do texto estudado por cada um deles (fazer um resumo, que pressupunha a produção de um texto do mesmo tipo, mas mais reduzido) e o processo que está na base da construção das provas do "bloco macroestrutura" (dar uma fórmula mais reduzida - o título que corresponde a uma macroproposição do texto - para procurar a fórmula mais alargada correspondente - o bloco de texto que corresponde ao conjunto de proposições que esta macroproposição abrange).

Contudo, os efectivos observados por tipo de erro permitem constatar que os alunos dos dois grupos têm problemas a nível da macroestrutura no que diz respeito ao texto narrativo convencional e que estes problemas estão ligados, principalmente, ao desconhecimento das relações entre uma macroproposição e um conjunto de proposições do texto que ela abrange.

De um modo geral, constatamos que a intervenção didáctica não exerceu qualquer influência especial sobre os desempenhos dos alunos dos dois grupos. Além disso, também não podemos diferenciar os seus desempenhos de forma precisa, se bem que, no momento do Pós-teste 2, a situação seja ligeiramente melhor para o grupo controlo.

3.3.2.2. Para a prova "macro-BD"

O Quadro 37 (na página anexa) apresenta a distribuição dos efectivos dos dois grupos para os tipos de erros detectados para a prova "macro-BD".

A primeira constatação a fazer é que o número de erros é extremamente grande para os dois grupos ao longo dos três momentos de avaliação previstos. A maior parte das vezes, esse número está muito próximo do número total de efectivos dos dois grupos.

Tendo em conta os diferentes tipos de erros detectados para a prova "macro-BD" (isto é: erros de reagrupamento, de redução, de substituição e erros mistos) e os efectivos observados para cada um destes tipos de erros, verificamos que a mais forte incidência de efectivos corresponde, em geral, para os dois grupos, aos erros mistos (respectivamente, 7, 11 e 5, para o grupo experimental, e 7, 5 e 6, para o grupo controlo) e, em seguida, aos erros de reagrupamento (respectivamente, 2, 1 e 6, para o grupo experimental, e 5, 6 e 9, para o grupo controlo). Os erros de redução vêm em terceiro lugar e os

		Erros de reagrupamento	Erros de redução	Erros de substituição	Erros mistos	Total
Pré-teste	Experimental	2	3	*	7	12
	Controlo	5	3	*	7	15
Pós-teste 1	Experimental	1	*	*	11	12
	Controlo	6	*	*	5	11
Pós-teste 2	Experimental	6	2	*	5	13
	Controlo	9	*	*	6	15

Quadro 37 - Efectivos por tipo de erros para a prova "macro-BD" dos dois grupos

erros de substituição estão sempre combinados com outros tipos de erros, no interior da categoria "erros mistos".

Quando passamos à análise da evolução dos dois grupos em função dos tipos de erros detectados, verificamos:

- que, antes do treino didáctico, a situação é quase igual para os dois grupos, dado que ambos apresentam um grande número de erros mistos (7) e um número inferior, mas ainda assim importante, de erros de redução (3) e de erros de reagrupamento (respectivamente, 2, para o grupo experimental, e 5, para o grupo controlo);

- que, depois do treino didáctico, no momento do Pós-teste 1, a sua situação é diferente, se bem que ambos apresentem um número enorme de respostas erradas; assim, os efectivos do grupo experimental concentram-se em torno dos erros mistos (11), enquanto que os efectivos do grupo controlo se distribuem de forma quase equitativa entre os erros de reagrupamento (6) e os erros mistos (5); quer isto dizer que a situação do grupo experimental é mais grave que a do grupo controlo, devido ao número superior de erros mistos;

- que, no momento do Pós-teste 2, os efectivos do grupo experimental se distribuem de modo quase equitativo entre os erros de reagrupamento (6) e os erros mistos (5) com alguns erros de redução (2), enquanto que os do grupo controlo se concentram em torno dos erros de reagrupamento (9) e dos erros mistos (6).

Constatamos, portanto, que, de um modo geral, os alunos têm dificuldade em trabalhar sobre a macroestrutura e que os problemas se tornam muito mais graves quando se trata de analisar a macroestrutura da banda desenhada, com um momento particularmente difícil para o grupo experimental logo após a intervenção didáctica (momento esse em que o

número de erros mistos - mais graves do que os outros, porque combinam vários tipos de erros - atinge o seu auge).

Além disso, de acordo com as análises feitas e as explicações apresentadas relativamente à natureza de cada tipo de erros, constatamos que, se, para o texto narrativo convencional, os erros detectados resultam sobretudo de um desconhecimento das relações que ligam uma macroproposição do texto ao conjunto de proposições que ela abrange, para a banda desenhada, a maior parte dos erros detectados (à parte os erros mistos) resultam de uma incorrecta interpretação dos elementos semânticos do texto ligados ao conhecimento do mundo.

De qualquer modo, para ambos os grupos, a intervenção didáctica não parece ter tido efeitos apreciáveis sobre os desempenhos respectivos na prova "macro-BD".

3.3.3. Observações conclusivas relativas à análise qualitativa dos dados sobre a macroestrutura

Uma vez mais, trata-se de ver que ideias importantes podemos retirar da análise qualitativa dos dados relativos às provas do "bloco macroestrutura" dos testes aplicados aos alunos que participaram nesta investigação empírica, ao longo dos três momentos de avaliação previstos.

Para a prova "macro-convencional", verificámos (a partir da análise dos efectivos observados para os diferentes tipos de respostas - canónicas, paralelas à canónica, erradas e nulas) que os dois grupos apresentaram desempenhos muito fracos para os três momentos de avaliação previstos: o número de respostas erradas é sempre muito elevado.

Por sua vez, a análise dos efectivos dos dois grupos para os diferentes tipos de erros detectados não revela nenhuma progressão apreciável. Em geral, os alunos dos dois grupos apresentaram sempre muitos erros, sobretudo erros de redução, que estão relacionados com o desconhecimento das relações que ligam uma macroproposição ao conjunto de proposições do texto que ela abrange, e erros mistos, que combinam vários erros diferentes ao mesmo tempo.

Para a prova "macro-BD", em que os desempenhos dos alunos são ainda mais fracos que os que foram observados para a prova "macro-convencional" (basta dizer que o número de respostas erradas coincide - ou quase - com o número total de efectivos), não há diferenças a assinalar entre os desempenhos dos dois grupos.

A análise dos efectivos por tipo de erros revelou que os erros mais frequentes são do tipo dito "erros de reagrupamento", que resulta de uma incorrecta interpretação dos elementos semânticos do texto ligados ao conhecimento do mundo. Os erros mistos abundam também e há ainda alguns erros de redução a assinalar (resultantes do desconhecimento das relações que existem entre uma macroproposição e o conjunto de proposições que ela abrange), sendo estes muito menos numerosos aqui que no caso do texto narrativo convencional.

3.4. Superestrutura

Antes de começar, lembramos mais uma vez que, tal como aconteceu para a análise quantitativa, não tivemos em conta, para a análise qualitativa, os dados relativos à segunda série de provas do "bloco superestrutura" ("super2-convencional" e "super2-BD").

Portanto, todos os resultados e comentários aqui apresentados referem-se exclusivamente à primeira série de provas do "bloco superestrutura": respectivamente, "super1-convencional" e "super1-BD".

3.4.1. Análise dos efectivos para cada tipo de resposta das provas do "bloco superestrutura"

3.4.1.1. Para a prova "super1-convencional"

O Quadro 38 apresenta os efectivos dos dois grupos por tipo de resposta dada para a prova "super1-convencional".⁶

		Canónicas	Paralelas	Erradas	Nulas	Total
Pré-teste	Experimental	7	2	2	19	30
	Controlo	9 *		7	14	30
Pós-teste 1	Experimental	15 *		5	10	30
	Controlo	20	1	2	7	30
Pós-teste 2	Experimental	11	4	9	6	30
	Controlo	20	4	4	2	30

Quadro 38 - Efectivos por tipo de resposta dada para a prova "super1-convencional" dos dois grupos

Para o grupo experimental, no que diz respeito ao Pré-teste, verificamos:

- que o número de respostas canónicas é muito reduzido (7/30);
- que acontece o mesmo no que diz respeito ao número de respostas paralelas à canónica (2/30);
- que o número de respostas erradas é também muito reduzido (2/30);

⁶ Os efectivos totais indicados nos quadros relativos à primeira série de provas do "bloco superestrutura" ("super1-convencional" e "super1-BD") são o dobro dos indicados nos quadros relativos às outras provas dos testes aplicados a estes alunos porque para cada uma destas provas havia a considerar duas histórias diferentes, tendo-se obtido, portanto, o dobro do número de respostas habitual.

- que, por conseguinte, há muitas respostas nulas (19/30).

Para o Pós-teste 1, verificamos.

- que o número de respostas canónicas passou para o dobro (15/30);
- que não há nenhuma resposta paralela à canónica;
- que o número de respostas erradas é reduzido (5/30);
- que há menos respostas nulas (10/30), mas que o seu número continua

a ser relevante, tendo em conta o número total de efectivos.

Em relação ao Pós-teste 2, verificamos:

- que o número de respostas canónicas diminuiu um pouco (11/30);
- que há novamente respostas paralelas à canónica, ainda que em número reduzido (só 4/30);
- que o número de respostas erradas é relativamente reduzido (9/30);
- que o número de respostas nulas continua a diminuir (6/30).

Em suma, no que diz respeito ao grupo experimental, podemos falar de progressão entre o Pré-teste e o Pós-teste 1, mas verificamos que, entre este e o Pós-teste 2, há antes uma estagnação.

No que diz respeito ao grupo controlo, para o Pré-teste observamos:

- que há poucas respostas canónicas (9/30);
- que não há respostas paralelas à canónica;
- que o número de respostas erradas é reduzido (7/30);
- que o número de respostas nulas é bastante elevado (14/30).

No momento da análise dos efectivos relativos ao Pós-teste 1, verificamos:

- que o número de respostas canónicas aumentou muito (20/30);
- que quase não há respostas paralelas à canónica (1/30);
- que quase não há respostas erradas (só 2/30);
- que o número de respostas nulas diminuiu muito (7/30).

No que diz respeito ao Pós-teste 2, verificamos:

- que o número de respostas canónicas não se altera;
- que o número de respostas paralelas à canónica continua a ser pequeno (4/30);
- que o número de respostas erradas é também reduzido (4/30);
- que acontece o mesmo para as respostas nulas (2/30).

Dir-se-ia que, no que se refere ao grupo controlo, o treino didáctico produziu uma progressão significativa entre o primeiro momento de avaliação (Pré-teste) e o segundo (Pós-teste 1) e ainda uma progressão (mais pequena) entre este e o terceiro momento (Pós-teste 2).

3.4.1.2. Para a prova "super1-BD"

O Quadro 39 apresenta os efectivos dos dois grupos por tipo de resposta para a prova "super1-BD".

		Canónicas	Paralelas	Erradas	Nulas	Total
Pré-teste	Experimental	3 *		6	21	30
	Controlo	3	1	12	14	30
Pós-teste 1	Experimental	13	1	6	10	30
	Controlo	16	1	12	1	30
Pós-teste 2	Experimental	10	1	17	2	30
	Controlo	11	1	18 *		30

Quadro 39 - Efectivos por tipo de resposta dada para a prova "super1-BD" dos dois grupos

No que diz respeito ao grupo experimental, para o Pré-teste, obtivemos:

- muito poucas respostas canónicas (3/30);
- nenhuma resposta paralela à canónica;
- poucas respostas erradas (6/30);
- um número muito elevado de respostas nulas (21/30).

Para o Pós-teste 1:

- o número de respostas canónicas aumentou bastante (13/30);
- encontramos apenas uma resposta paralela à canónica;
- encontramos poucas respostas erradas (6/30);
- o número de respostas nulas é ainda muito elevado (10/30), mesmo tendo diminuído muito.

Para o Pós-teste 2, verificamos:

- que o número de respostas canónicas diminuiu um pouco (10/30);
- que o número de respostas paralelas à canónica se mantém;
- que o número de respostas erradas aumentou (17/30);
- que não há quase nenhuma respostas nulas (2/30).

Esta análise leva-nos a reconhecer que, para o grupo experimental, o treino didáctico parece ter tido uma influência positiva sobre o funcionamento dos alunos no momento da passagem Pré-teste/Pós-teste 1, que desapareceu depois: entre o segundo momento de avaliação e o terceiro, há uma espécie de regressão.

No que diz respeito ao grupo controlo, temos resultados muito fracos a partir do primeiro momento de avaliação previsto no plano da experiência:

- há muito poucas respostas canónicas (3/30);
- quase não há respostas paralelas à canónica (1/30);
- há bastantes respostas erradas (12/30);
- portanto, o número de respostas nulas é bastante importante (14/30).

Para o Pós-teste 1, observamos:

- que o número de respostas canónicas aumenta muito (16/30);
- que o número de respostas paralelas à canónica se mantém;
- que o número de respostas erradas não se alterou;
- que quase não há respostas nulas (1/30).

Para o Pós-teste 2, constatamos:

- uma diminuição do número de respostas canónicas (11/30);
- a estabilização do número de respostas paralelas à canónica (1/30);
- que há muitas respostas erradas (18/30);
- que não há respostas nulas.

Estes resultados permitem concluir que o grupo controlo apresenta uma evolução paralela à do grupo experimental.

3.4.1.3. Observações finais sobre a análise dos efectivos para cada tipo de resposta das provas do "bloco superestrutura"

No que diz respeito à prova "super1-convencional", verificamos que os desempenhos dos dois grupos no Pré-teste são sensivelmente do mesmo nível, mas que, posteriormente, os do grupo controlo se tornam melhores que os do grupo experimental. Contudo, a análise de variância integrada na análise quantitativa apresentava estas diferenças como não significativas.

Em geral, os dois grupos progridem um pouco entre o Pré-teste e o Pós-teste 1, mas, entre este e o Pós-teste 2, o grupo experimental estagna, enquanto que o grupo controlo progride ainda um pouco mais.

No que diz respeito à prova "super1-BD", verificamos também que os desempenhos iniciais dos dois grupos estão sensivelmente ao mesmo nível, mas que, depois, os do grupo controlo são (muito ligeiramente) superiores aos do grupo experimental. Uma vez mais, a análise de variância incluída na análise quantitativa apresenta estas diferenças como não significativas.

Em geral, os dois grupos progridem entre os dois primeiros momentos de avaliação e sofrem uma ligeira regressão entre o Pós-teste 1 e o Pós-teste 2.

Em suma, podemos dizer que a intervenção didáctica teve um certo efeito sobre os dois grupos, mais evidente para o texto narrativo convencional que para a banda desenhada.

Comparando estas observações às que foram feitas a partir da análise quantitativa relativa aos dados sobre a superestrutura, constatamos que não há grandes diferenças a assinalar.

As duas análises revelam um efeito do suporte: os desempenhos dos alunos relativamente ao texto narrativo convencional são superiores aos seus desempenhos relativamente à banda desenhada.

Ambos revelam que se observa também um efeito do momento de avaliação.

3.4.2. Análise da evolução dos dois grupos em função dos tipos de erros detectados

3.4.2.1. Para a prova "super1-convencional"

Este novo quadro (Quadro 40) apresenta os efectivos dos dois grupos para cada tipo de erros, ao longo dos três momentos de avaliação previstos, para a prova "super1-convencional".

		Desconhecimento da natureza e da função das partes da narrativa	Deficiente localização dos indícios dados no texto	Total
Pré-teste	Experimental	*	2	2
	Controlo	1	6	7
Pós-teste 1	Experimental	4	1	5
	Controlo	2	*	2
Pós-teste 2	Experimental	4	5	9
	Controlo	3	1	4

Quadro 40 - Efectivos por tipo de erros para a prova "super1-convencional" dos dois grupos

A primeira constatação a fazer é que a situação dos dois grupos é diferente ao longo dos três momentos de avaliação previstos no plano da experiência. De facto, no Pré-teste, o grupo experimental apresenta menos respostas erradas que o grupo controlo (respectivamente, 2 e 7), mas, depois, as posições invertem-se, se bem que as diferenças não pareçam ser importantes. De facto, para o Pós-teste 1 e também para o Pós-teste 2, observamos mais respostas erradas para o grupo experimental que para o grupo controlo (respectivamente, 5 e 9, para o grupo experimental, e 2 e 4, para o grupo controlo).

Além disso, se compararmos os efectivos para cada tipo de erros, verificamos, curiosamente, que, no momento do Pré-teste, para os dois grupos, o número de erros devidos a uma deficiente localização dos indícios é superior ao número de erros resultantes do desconhecimento da natureza e da função das partes da narrativa (respectivamente, 2 e 0, para o grupo experimental, e 6 e 1, para o grupo controlo). Parece, portanto, que, de modo intuitivo, os alunos reencontram, nos textos narrativos convencionais dados, as categorias da superestrutura da narrativa.

No momento do Pós-teste 1 (portanto, após o treino didáctico), há mais erros relativos ao desconhecimento da natureza e da função das partes da narrativa que erros decorrentes de uma deficiente localização dos indícios (respectivamente, 4 e 1, para o grupo experimental, e 2 e 0, para o grupo controlo).

No momento do Pós-teste 2, os efectivos de cada grupo repartem-se de forma quase equitativa pelos erros devidos ao desconhecimento da natureza e da função das partes da narrativa e pelos erros devidos à deficiente localização dos indícios (respectivamente, 4 e 5, para o grupo experimental, e 3 e 1, para o grupo controlo).

Estas observações atenuam um pouco a ideia de progressão dos dois grupos que é transmitida pela análise quantitativa e também pela análise dos efectivos por tipo de resposta dada incluída nesta análise qualitativa. Portanto, em cada grupo, para uma parte dos alunos (os que deram respostas canónicas e paralelas à canónica), a intervenção didáctica resultou em progressão e para outra parte dos alunos (os que apresentaram respostas erradas), a intervenção didáctica parece ter resultado em confusão. Para estes últimos alunos, a intervenção didáctica, em vez de conduzir a uma mais clara definição dos conhecimentos adquiridos, produziu apenas uma enorme confusão.

3.4.2.2. Para a prova "super1-BD"

O Quadro 41 apresenta os efectivos dos dois grupos para cada tipo de erros, ao longo dos três momentos de avaliação previstos, para a prova "super1-BD".

		Desconhecimento da natureza e da função das partes da narrativa
Pré-teste	Experimental	6
	Controlo	12
Pós-teste 1	Experimental	6
	Controlo	12
Pós-teste 2	Experimental	17
	Controlo	18

Quadro 41 - Efectivos por tipo de erros para a prova "super1-BD" dos dois grupos

Comparando os efectivos dos dois grupos, constatamos que, tanto no momento do Pré-teste como no momento do Pós-teste 1, eles são muito superiores para o grupo controlo (respectivamente, 6, para o grupo

experimental, e 12, para o grupo controlo, nestes dois momentos de avaliação).

No momento do Pós-teste 2, os dois grupos estão sensivelmente ao mesmo nível, com mais respostas erradas que nos momentos de avaliação precedentes (respectivamente, 17, para o grupo experimental, e 18, para o grupo controlo).

Uma vez mais, constatamos que a intervenção didáctica gerou uma certa confusão.

3.4.3. Dados complementares

Como aconteceu com as provas do "bloco superestrutura" dos dois testes utilizados (isto é, "super1-convencional" e "super1-BD"), os efectivos totais referidos correspondem ao dobro dos efectivos totais referidos para as provas dos outros blocos, porque as provas deste compreendem, cada uma, duas histórias, pelo que obtivemos o dobro do número de respostas que era habitualmente obtido.

3.4.3.1. Análise dos efectivos para cada tipo de resposta

A) Para a prova "super1-partes-convencional"

Neste novo quadro (Quadro 42), o leitor encontra os efectivos dos dois grupos para os diferentes tipos de respostas dadas.

		Canónicas	Paralelas	Erradas	Nulas	Total
Pós-teste 1	Experimental	17	2	8	3	30
	Controlo	20	*	5	5	30
Pós-teste 2	Experimental	24	*	6	*	30
	Controlo	25	*	5	*	30

Quadro 42 - Efectivos por tipo de resposta dada para a prova "super1-partes-convencional" dos dois grupos

Assim, para o grupo experimental, no que se refere ao Pós-teste 1, verificamos:

- que o número de respostas canónicas é relativamente grande (17/30);
- que o número de respostas paralelas à canónica não é muito grande (apenas 2/30);
- que o número de respostas erradas é relativamente elevado, se bem que bastante inferior ao número de respostas canónicas e paralelas à canónica (8/30);
- que há muito poucas respostas nulas (3/30).

Para o Pós-teste 2, verifica-se:

- que o número de respostas canónicas aumentou, passando a 24/30;
- que não há respostas paralelas à canónica;
- que o número de respostas erradas não mudou muito (6/30);
- que não há respostas nulas.

Portanto, para o grupo experimental, verificamos que, entre o Pós-teste 1 e o Pós-teste 2, houve uma progressão bastante boa.

Para o grupo controlo e no que diz respeito ao Pós-teste 1, verifica-se:

- que o número de respostas canónicas é bastante grande (20/30);
- que não há respostas paralelas à canónica;
- que o número de respostas erradas é bastante reduzido (5/30);
- que acontece o mesmo para o número de respostas nulas (5/30).

Para o Pós-teste 2, observa-se:

- que o número de respostas canónicas aumenta (25/30);
- que não há respostas paralelas à canónica;
- que o número de respostas erradas se mantém;
- que não há respostas nulas.

Dir-se-ia, portanto, que, neste caso específico, se observa uma progressão bastante importante entre o Pós-teste 1 e o Pós-teste 2.

B) Para a prova "super1-partes-BD"

O Quadro 43 apresenta os efectivos dos dois grupos para os diferentes tipos de respostas observados.

		Canónicas	Paralelas	Erradas	Nulas	Total
Pós-teste 1	Experimental	20	2	6	2	30
	Controlo	23	*	3	4	30
Pós-teste 2	Experimental	19	*	11	*	30
	Controlo	19	*	10	1	30

Quadro 43 - Efectivos por tipo de resposta dada para a prova "super1-partes-BD" dos dois grupos

Para o grupo experimental e no que diz respeito ao Pós-teste 1, observamos que há:

- muitas respostas canónicas (20/30);
- poucas respostas paralelas à canónica (2/30);
- poucas respostas erradas (6/30);
- um número muito reduzido de respostas nulas (2/30).

Para o Pós-teste 2, constatamos:

- que o número de respostas canónicas diminuiu um pouco, passando a 19/30;
- que já não há de respostas paralelas à canónica;
- que o número de respostas erradas aumentou bastante (11/30);

- que não há respostas nulas.

Esta análise permite-nos reconhecer que os desempenhos do grupo experimental a este nível são bastante bons, mas que o período de "repouso" entre o Pós-teste 1 e o Pós-teste 2 parece ter exercido uma influência negativa sobre os conhecimentos dos alunos neste domínio, porque há um ligeiro decréscimo do seu nível.

É interessante constatar que a turma experimental teve uma evolução diferente da sofrida pelo grupo correspondente, dado que esta registou uma ligeira progressão entre os dois momentos de avaliação considerados no contexto desta análise (cf. Anexo 22).

Para o grupo controlo e no que diz respeito ao Pós-teste 1, verificamos:

- que o número de respostas canónicas é bastante elevado (23/30);
- que não há respostas paralelas à canónica;
- que o número de respostas erradas é muito reduzido (3/30);
- que o número de respostas é também bastante reduzido (4/30).

No que diz respeito aos dados relativos ao Pós-teste 2, observamos:

- uma diminuição do número de respostas canónicas (19/30);
- que continua a não haver respostas paralelas à canónica;
- um aumento considerável do número de respostas erradas (10/30);
- a existência de uma só resposta nula.

Estes dados levam-nos a concluir que, entre o Pós-teste 1 e o Pós-teste 2, houve uma regressão. Contudo, o nível dos alunos mantém-se bastante bom.

C) Observações finais

A partir desta análise, pudemos ainda redigir algumas observações finais que passamos a expôr.

No que se refere à prova "super1-partes-convencional", se compararmos os dois grupos, verificamos que os seus desempenhos, no que diz respeito ao Pós-teste 1, são mais ou menos do mesmo nível e que estes se mantêm assim no Pós-teste 2. Para ambos os grupos, há uma relativa progressão entre estes dois momentos de avaliação e os resultados registados são francamente positivos.

No que diz respeito à prova "super1-partes-BD", se compararmos os dois grupos, constatamos que ambos têm bons desempenhos, porque o número de respostas correctas ultrapassa sensivelmente a metade dos efectivos totais. Constatamos ainda que eles têm percursos paralelos: ambos descem no momento do Pós-teste 2. Os seus desempenhos são absolutamente do mesmo nível. Portanto, podemos dizer que o período de "repouso" entre o Pós-teste 1 e o Pós-teste 2 gerou o enfraquecimento do nível global dos dois grupos.

Em conclusão, para os dois grupos, podemos dizer que o "repouso" entre o Pós-teste 1 e o Pós-teste 2 influenciou de modo variável a sua evolução.

Assim, no que diz respeito aos textos narrativos convencionais, este "repouso" conduziu os dois grupos a uma ligeira progressão.

No que diz respeito à banda desenhada, o "repouso" entre o Pós-teste 1 e o Pós-teste 2 também produziu efeitos paralelos para os dois grupos: ambos descem no momento do Pós-teste 2.

O que é necessário reter neste momento é, sobretudo, o facto de não haver diferenças importantes entre os resultados do grupo experimental e os

do grupo controlo e também o facto de ambos reagirem mais ou menos da mesma maneira aos textos narrativos convencionais e à banda desenhada. De facto, mesmo tendo-se verificado que, para a prova "super1-partes-convencional", há sempre uma ligeira melhoria dos desempenhos entre o Pós-teste 1 e o Pós-teste 2, enquanto que, para a prova "super1-partes-BD", há antes uma ligeira regressão, as diferenças não parecem ser verdadeiramente importantes.

3.4.3.2. Análise da evolução dos dois grupos em função dos tipos de erros

A)Para a prova "super1- partes-convencional"

O Quadro 44 apresenta os efectivos dos dois grupos por tipo de erros para a prova "super1-partes-convencional".

		Desconhecimento da denominação das partes da narrativa	Não indicação dos nomes das partes da narrativa	Total
Pós-teste 1	Experimental	2	6	8
	Controlo	*	5	5
Pós-teste 2	Experimental	2	4	6
	Controlo	*	5	5

Quadro 44 - Efectivos por tipo de erros para a prova "super1-partes-convencional" dos dois grupos

A primeira observação a fazer diz respeito ao facto de, para ambos os grupos, o número de erros devidos à não indicação do nome das partes ser superior ao número de erros devidos ao desconhecimento das denominações das partes e isto ao longo dos dois momentos de avaliação previstos (no que diz respeito ao Pós-teste 1, respectivamente 6 e 2, para o grupo

experimental, e 5 e 0, para o grupo controlo; no que diz respeito ao Pós-teste 2, respectivamente 4 e 2, para o grupo experimental, e 5 e 0, para o grupo controlo).

Constatamos também que a evolução dos dois grupos não parece ser importante.

B) Para a prova "super1-partes-BD"

O Quadro 45 apresenta os efectivos dos dois grupos por tipo de erros para a prova "super1-partes-BD".

		Desconhecimento da denominação das partes da narrativa	Não indicação dos nomes das partes da narrativa	Total
Pós-teste 1	Experimental	2	4	6
	Controlo	*	3	3
Pós-teste 2	Experimental	*	11	11
	Controlo	*	10	10

Quadro 45 - Efectivos por tipo de erros para a prova "super1-partes-BD" dos dois grupos

Em relação a esta segunda prova, constatamos também que o número de erros do tipo "não indicação do número das partes" é sempre superior ao número de erros do tipo "desconhecimento das denominações das partes da narrativa", para os dois grupos e também para os dois momentos de avaliação previstos (no que diz respeito ao Pós-teste 1, 4 e 2, para o grupo experimental, e 3 e 0, para o grupo controlo; no que diz respeito ao Pós-teste 2, 11 e 0, para o grupo experimental, e 10 e 0, para o grupo controlo).

No que se refere à evolução dos dois grupos, constatamos que, no momento do Pós-teste 2, só há erros decorrentes da não indicação dos nomes

das partes da narrativa. Além disso, o número de erros aumentou consideravelmente entre os dois momentos de avaliação.

3.5. Observações conclusivas relativas à análise qualitativa dos dados sobre a superestrutura

Mais uma vez, torna-se necessário fazer o balanço das análises feitas até aqui.

Para a prova "super1-convencional", verificámos, portanto, que os desempenhos dos dois grupos, situados sensivelmente ao mesmo nível no momento do Pré-teste, se diferenciavam em seguida: ambos progrediam entre o Pré-teste e o Pós-teste 1, mas, entre este e o Pós-teste 2, o grupo experimental estagnava, enquanto que o grupo controlo progredia um pouco mais.

Contudo, se retomarmos os resultados da análise quantitativa feita (nomeadamente os da análise de variância), constatamos que estas diferenças não são significativas.

Além disso, verificámos que os resultados eram bastante bons a partir do Pós-teste 1: os efectivos para as respostas canónicas ou paralelas à canónica correspondem umas vezes à metade do número total de alunos, outras vezes a dois terços deste número. Como é evidente, os resultados são piores para o grupo experimental, cujos efectivos para estas duas categorias de respostas não ultrapassam nunca a metade do número total de alunos.

Portanto, depois da análise dos efectivos dos dois grupos para cada tipo de resposta dada, no que diz respeito à prova "super1-convencional", a impressão geral é positiva.

Infelizmente, esta não é confirmada pelos resultados da outra análise feita, através da qual se procurava determinar a evolução dos dois grupos em função do tipo de erros detectados nesta prova.

Esta revela que, se a intervenção didáctica teve efeitos positivos sobre um número considerável de alunos (os que deram respostas canónicas ou paralelas à canónica), sobretudo para o grupo controlo, por outro lado, ela não teve uma influência apreciável sobre a outra parte destes alunos, que também é importante.

De facto, a partir desta segunda análise, constatámos que a parte dos alunos que forneceu respostas erradas revela uma completa desorientação no que se refere a este tipo de conhecimentos. Assim, para o Pré-teste, constatámos que os erros detectados são sobretudo devidos a uma deficiente localização dos indícios que poderiam ajudar a delimitar as partes da superestrutura da narrativa nas histórias dadas (um elemento em relação ao qual os alunos não estão, provavelmente, muito sensibilizados antes da intervenção didáctica), mas que, no momento do Pós-teste 1, o maior número de erros resulta do desconhecimento da natureza e da função das partes da narrativa e que, no momento do Pós-teste 2, os efectivos se repartem de forma quase equitativa entre estes dois tipos de erros detectados.

É preciso acrescentar a estas observações o facto de o número de respostas nulas detectado ser também muito elevado (sobretudo, para o Pré-teste e para o Pós-teste 1).

Dir-se-ia, portanto, que a intervenção didáctica não conseguiu dar a um número considerável de alunos dos dois grupos um conhecimento claro do modelo da superestrutura da narrativa analisado ao longo das sessões que a constituem.

Quando fizermos a interpretação dos dados, será necessário tentar explicar de forma pertinente estes fenómenos.

A análise dos dados complementares vem ainda acentuar esta impressão.

É interessante fazer notar, comparando o número de respostas canónicas e paralelas à canónica dos dois grupos para as provas "super1-convencional" (só para o Pós-teste 1 e para o Pós-teste 2) e "super1-partes-convencional", que houve alunos que delimitaram mal as categorias da superestrutura da narrativa nas histórias dadas e que, em seguida, indicaram correctamente os nomes das partes.

Podemos constatá-lo, analisando o quadro que se segue (Quadro 46), que apresenta os efectivos dos dois grupos para as respostas canónicas e paralelas à canónica para o Pós-teste 1 e para o Pós-teste 2 das provas "super1-convencional" e "super1-partes-convencional".

			Resposta canónica	Paralela	Total
Experimental	Pós-teste 1	Super1-convencional	15	*	15
		Super1-partes-convencional	17	2	19
	Pós-teste 2	Super1-convencional	11	4	15
		Super1-partes-convencional	24	*	24
Controlo	Pós-teste 1	Super1-convencional	20	1	21
		Super1-partes-convencional	20	*	20
	Pós-teste 2	Super1-convencional	20	4	24
		Super1-partes-convencional	25	*	25

Quadro 46 - Efectivos dos dois grupos para as respostas canónicas e paralelas à canónica das provas "super1-convencional" e "super1-partes-convencional" do Pós-teste 1 e do Pós-teste 2

Este quadro revela também que o desfazamento é mais forte para o grupo experimental que para o grupo controlo.

Este fenómeno é extremamente interessante, tanto mais que sabemos que os conhecimentos "meta-" (como estes) são geralmente dominados depois da aquisição não consciente das operações às quais eles correspondem.

A análise da evolução dos dois grupos em função dos tipos de erros cometidos revela também que a sua fonte principal é a não indicação do nome das partes.

Para a prova "super1-BD", verificámos que os dois grupos apresentavam uma evolução completamente paralela: progressão entre o Pré-teste e o Pós-teste 1 e uma ligeira regressão entre este e o Pós-teste 2.

Analizando estes resultados de mais perto, constatamos que eles são inferiores aos que foram obtidos para a prova "super1-convencional". De facto, no momento do Pré-teste, eles são muito maus e depois (para os dois pós-testes) melhoram, mas o maior número de respostas canónicas e paralelas à canónica nunca ultrapassa a metade dos efectivos totais. Mas, neste caso, não há diferenças acentuadas entre o grupo experimental e o grupo controlo, como acontecia para os resultados relativos à prova "super1-convencional".

Portanto, a impressão final que podemos recolher da análise dos efectivos para cada tipo de resposta dada pelos alunos, no que diz respeito à prova "super1-BD", não é tão positiva como a que recolhemos da análise idêntica feita para a prova "super1-convencional".

Também neste caso, a análise da evolução dos dois grupos em função dos tipos de erros cometidos (com um só tipo de erros detectado: desconhecimento da natureza e da função das partes da narrativa) vem atenuar um pouco esta impressão positiva apesar de tudo.

Constatamos que o número de erros se mantém inalterável entre o Pré-teste e o Pós-teste 1 (com um número maior de respostas erradas para o grupo

controlo), aumentando sensivelmente para os dois grupos no momento do Pós-teste 2 (e, neste caso, eles estão ao mesmo nível).

Isto indica que, também neste caso, a intervenção didáctica não contribuiu muito para a melhoria dos conhecimentos relativos à superestrutura da narrativa de um número considerável de alunos.

A interpretação dos dados, que será necessário fazer em seguida, tentará fornecer explicações plausíveis para os fenómenos observados neste contexto.

Os dados complementares vêm ainda acrescentar alguns elementos a este panorama já bastante confuso.

O Quadro 47 apresenta-nos os efectivos dos dois grupos para as respostas canónicas e paralelas à canónica das provas "super1-BD" (só para o Pós-teste 1 e para o Pós-teste 2) e "super1-partes-BD".

			Resposta canónica	Paralela	Total
Experimental	Pós-teste 1	Super1-BD	13	1	14
		Super1-partes-BD	20	2	22
	Pós-teste 2	Super1-BD	10	1	11
		Super1-partes-BD	19	*	19
Controlo	Pós-teste 1	Super1-BD	16	1	17
		Super1-partes-BD	23	*	23
	Pós-teste 2	Super1-BD	11	1	12
		Super1-partes-BD	19	*	19

Quadro 47 - Efectivos dos dois grupos para as respostas canónicas e paralelas à canónica das provas "super1-BD" e "super1-partes-BD" do Pós-teste 1 e do Pós-teste 2

Analisando este quadro, observamos o mesmo fenómeno que já detectámos para as provas idênticas relativas ao texto narrativo convencional: aparentemente, houve alunos que indicaram correctamente os nomes das categorias da superestrutura da narrativa e que não as souberam delimitar nas histórias incluídas na prova "super1-BD" do Pós-teste 1 e do Pós-teste 2.

Tal como aconteceu para a prova "super1-partes-convencional", a análise da evolução dos dois grupos em função dos erros cometidos na prova "super1-partes-BD" mostra a predominância dos erros devidos à não indicação dos nomes das partes da narrativa.

4. Observações finais do capítulo

Terminada a apresentação dos resultados das análises dos dados (quantitativa e qualitativa), sentimo-nos em condições para, no próximo capítulo (que é também o último), passarmos à interpretação destes dados e à elaboração das conclusões da investigação empírica realizada e, por fim, à explicitação das implicações didáticas do trabalho experimental realizado.

CAPÍTULO IX

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DIDÁCTICAS

1. Observações introdutórias

No último capítulo desta tese, compete-nos apresentar a interpretação dos dados feita a partir da sua análise, bem como as conclusões respectivas e referir as implicações para o estudo da narrativa que é possível inferir a partir de todo o trabalho empírico realizado.

Concluïremos este último capítulo com algumas referências a futuras investigações versando o mesmo tema.

2. Interpretação dos dados

2.1. Microestrutura

As conclusões elaboradas a partir dos dados relativos à prova "micro-convencional" dos testes aplicados aos alunos no decurso desta investigação empírica permitem-nos já fazer algumas constatações importantes.

Assim, no que diz respeito ao grupo experimental, podemos considerar que não se verificou um efeito nítido da intervenção didáctica, dado que os resultados não se alteram muito ao longo dos três momentos de avaliação previstos no plano da experiência.

No que se refere ao grupo controlo, também não podemos afirmar que a intervenção didáctica tenha tido um efeito sensível sobre os desempenhos

destes alunos, dado que estes se mantêm também mais ou menos ao mesmo nível ao longo dos três momentos de avaliação previstos.

Do mesmo modo, os resultados obtidos para a prova "micro-BD" dos testes aplicados aos alunos ao longo desta investigação empírica parecem indicar que o treino didáctico não teve qualquer influência precisa e notória sobre os desempenhos dos alunos dos dois grupos (experimental e controlo).

Além disso, os desempenhos dos dois grupos são do mesmo nível.

O que é realmente curioso é constatar até que ponto os desempenhos dos dois grupos considerados (experimental e controlo) ao longo dos três momentos de avaliação previstos, para a prova "micro-BD", são superiores aos obtidos para a prova "micro-convencional".

Dir-se-ia, portanto, que independentemente da intervenção didáctica e do material utilizado ao longo desta (bandas desenhadas ou textos narrativos convencionais), os alunos implicados nesta investigação empírica tiveram sempre menos dificuldade em trabalhar com bandas desenhadas do que com textos narrativos convencionais, a nível da microestrutura.

Por um lado, podemos estabelecer relações de causalidade entre este fenómeno e os hábitos de leitura dos alunos: eles lêem, provavelmente, mais bandas desenhadas do que textos narrativos convencionais. No caso destes alunos, esta suposição é confirmada pelas informações obtidas a partir da análise das respostas dadas por eles a um item do questionário incluído na fase de selecção do público da experiência (cf. questão 17 do Anexo 1). Constatámos que, de um modo geral, os alunos a quem aplicámos este questionário afirmaram ler mais bandas desenhadas do que narrativas (que correspondem aos textos narrativos convencionais) e que os alunos das duas turmas implicadas na intervenção didáctica estão entre aqueles que declararam isso precisamente (3% de leitura de narrativas contra 40,3% de leitura de bandas desenhadas para a turma experimental; 17% de leitura de

narrativas contra 24,5% de leitura de bandas desenhadas para a turma controlo).

Por outro lado, pensamos ainda poder associar este fenómeno ao facto de a construção da microestrutura da banda desenhada assentar menos nas relações entre certos elementos linguísticos que os alunos conhecem mal do que a construção da microestrutura dos textos narrativos convencionais.

De facto, a análise das causas que levaram os alunos a produzir respostas erradas para a prova "micro-convencional" revelou que estes têm dificuldades na interpretação de pronomes de valor anafórico e conhecem mal o valor dos conectores e também que eles têm dificuldades a nível da manutenção da coerência lógica do texto (ver VAN DIJK:1977 sobre a importância destes elementos para a construção da microestrutura).

Estas constatações - no que se refere aos pronomes de natureza anafórica - são confirmadas por resultados experimentais relatados (cf. YUILL & OAKHILL:1991, Capítulo 4), que conduzem às conclusões que enunciamos a seguir.

Os indivíduos jovens (crianças), e sobretudo os que têm dificuldades de compreensão, têm muita dificuldade em estabelecer relações no interior dos textos, porque não têm uma noção muito precisa da importância destes processos para a constituição da microestrutura do texto lido.

Do mesmo modo, podemos estabelecer uma relação entre a capacidade da memória de trabalho do indivíduo e a sua aptidão para fazer inferências a partir do texto que está a procurar compreender: quanto maior for a sua capacidade, maior será a disponibilidade para este trabalho de estabelecimento de ligações entre os elementos que constituem o texto.

Na mesma obra, Nicola Yuill e Jane Oakhill lembram que os indivíduos que têm dificuldades de compreensão conhecem mal o valor de coesão de certos mecanismos linguísticos como os conectores, os pronomes, a

elipse, a substituição e a coesão lexical e também que, de acordo com uma investigação empírica que elas próprias levaram a cabo, os indivíduos que não têm dificuldades de compreensão são capazes de tirar partido do restabelecimento da continuidade nas tarefas de evocação de histórias baralhadas, enquanto que os indivíduos que têm dificuldades de compreensão não podem fazê-lo, o que revela não só a melhor aptidão dos primeiros para utilizarem os mecanismos linguísticos da coesão, mas também a importância de que estes se revestem em diversas formas de tratamento cognitivo dos textos (cf. YUILL & OAKHILL:1991, Capítulo 7).

Michel Charolles (CHAROLLES:1989), num curto texto teórico, sublinha ainda a importância de certos mecanismos linguísticos (nomeadamente, os conectores) para a construção da coerência do discurso, tanto na produção como na compreensão, se bem que consagre o seu estudo à primeira.

Os resultados que estes alunos (grupo experimental e grupo controlo) obtiveram nas questões de gramática dos testes sumativos que lhes foram aplicados durante o ano lectivo em que esta experiência decorreu revelam - como já vimos - que têm dificuldade em identificar certas categorias gramaticais (problemas de natureza morfológica), em determinar a sua função no interior do texto e em estabelecer relações entre elas (problemas de natureza sintáctica) e ainda em determinar o sentido de palavras e de expressões (problemas de natureza semântico-lexical), o que prejudica inevitavelmente o seu desempenho, sobretudo no que se refere à elaboração da microestrutura de textos narrativos convencionais.

A análise da evolução dos dois grupos em função dos erros cometidos demonstra que, apesar de tudo, a intervenção didáctica ajudou os alunos, no que se refere aos conhecimentos relativos à microestrutura.

De facto, ela revela uma ligeira progressão, observada para os dois grupos, ao longo dos três momentos de avaliação, no que se refere à percepção do papel que os pronomes de valor anafórico e os conectores podem desempenhar na elaboração da microestrutura de um texto.

Este efeito manifesta-se para o texto narrativo convencional, mas pode ser igualmente importante para a banda desenhada, dado que esta compreende também uma camada textual.

É também importante fazer notar que não se verifica qualquer transposição de conhecimentos relativos à microestrutura adquiridos a partir da banda desenhada para o domínio do texto narrativo convencional, a este nível.¹

Este facto deve ser associado às diferenças entre as características dos dois tipos de textos em questão a nível da superfície textual, que são fundamentais para a elaboração da microestrutura.

Neste contexto, podemos também pensar no facto de os alunos não terem o hábito de analisar bandas desenhadas na aula de Língua Materna, o que não lhes dá segurança suficiente para fazerem a transposição de conhecimentos adquiridos a partir da banda desenhada para o domínio do texto narrativo convencional. De facto, o grupo controlo, que trabalhou com textos narrativos convencionais (que os alunos têm o hábito de analisar na aula de Língua Materna) foi capaz de transferir conhecimentos adquiridos a partir de textos narrativos convencionais, a nível da superestrutura, para o domínio da banda desenhada, a nível da microestrutura.

¹ Nesta secção de interpretação dos dados previamente analisados, quando falamos de transposição de conhecimentos do domínio da banda desenhada para o do texto narrativo convencional ou vice-versa, estamos apenas a considerar as transposições de conhecimentos adquiridos ao longo da intervenção didáctica no interior de um mesmo nível; por exemplo, transposição de conhecimentos relativos à microestrutura adquiridos a partir de bandas desenhadas para o domínio do texto narrativo convencional, também a nível da microestrutura.

Isto lembra o facto interessante de os resultados finais em microestrutura, para os dois grupos (experimental e controlo) e para os dois tipos de textos em questão (banda desenhada e texto narrativo convencional) serem explicados principalmente pelos resultados obtidos nos níveis superiores (macroestrutura e superestrutura), o que demonstra não só que os três níveis de tratamento cognitivo do texto são solidários entre si, mas também que a elaboração da microestrutura é condicionada pelos dois outros níveis superiores a ela e se faz no interior de uma "grelha" criada por estes, apesar de ser também fortemente condicionada pelas características da superfície textual a tratar em termos cognitivos e pela interpretação dada pelos indivíduos aos diferentes elementos que a constituem.

2.2. Macroestrutura

Para as provas do "bloco macroestrutura" (respectivamente, "macro-convencional" e "macro-BD"), começamos por constatar que os dois grupos estão ao mesmo nível (bastante fraco) ao longo dos três momentos de avaliação previstos no plano da experiência.

Assim, ambos progridem um pouco entre o Pré-teste e o Pós-teste 1 e apresentam uma ligeira regressão entre este e o Pós-teste 2, para a prova "macro-convencional". No que diz respeito à prova "macro-BD", ambos apresentam uma ligeira regressão entre o Pré-teste e o Pós-teste 1 e uma ligeira progressão entre este e o Pós-teste 2.

Quer isto dizer que, para o grupo experimental, a intervenção didáctica só produziu efeito depois do intervalo que ocorre entre o Pós-teste 1 e o Pós-teste 2, enquanto que, para o grupo controlo, o efeito surge logo após esta.

Contudo, podemos detectar um efeito da intervenção didáctica para os dois grupos.

É também curioso constatar que, para os dois grupos, não há diferenças significativas no que diz respeito aos desempenhos relativos aos dois tipos de textos (texto narrativo convencional e banda desenhada).

Para completar esta observação, lembramos ao leitor que a maior parte das respostas erradas detectadas para a prova "macro-convencional" se devia ao desconhecimento das relações entre uma macroproposição e o conjunto de proposições que ela abrange, enquanto que a maior parte das respostas erradas relativas à prova "macro-BD" se devia, principalmente, à má interpretação dos elementos semânticos do texto ligados ao conhecimento do mundo.

Antes de mais, é preciso pensar no facto de a banda desenhada ser uma forma de expressão bastante sincrética por natureza, em que é difícil separar os blocos de sentido, dado que a sua elaboração depende de numerosos elementos.

Assim, por um lado, é preciso considerar a imagem, o texto e todos os elementos do código da banda desenhada. Christian Alves e Joëlle Poje-Cretien, num artigo publicado num número especial da revista *Spirale* (ALVES & POJE-CRETIEN:s.d.), em que falam do estatuto específico das histórias em imagens sequenciais (que partilham algumas das suas características com a banda desenhada, apesar das diferenças que as separam), sublinham o facto de elas suscitarem um tipo de leitura especial, simultaneamente linear e sinóptico, visto que são constituídas por unidades providas de sentido próprio que se integram numa estrutura global, cujo sentido não corresponde à simples adição dos elementos parciais que a constituem.

Por outro lado, é preciso ainda ter em conta todas as operações que conduzem à sua elaboração, isto é: o "découpage", que diz respeito ao conteúdo de cada vinheta; a "mise en page", que se refere aos sentidos

construídos a partir do agrupamento de vinhetas em sequências para constituírem as páginas da banda desenhada; finalmente, o "tressage", noção definida por Thierry Groensteen (GROENSTEEN:1990; 1991; 1993) e que tem a ver com as relações de natureza diversa que se estabelecem entre vinhetas de uma página de banda desenhada, conforme já foi dito.

No artigo da revista *Spirale* acima referido, Christian Alves e Joëlle Poje-Cretien referem-se a uma experiência realizada, em que se tratava de levar alunos muito jovens (de idades compreendidas entre 5 e 12 anos) a contar a história de uma curta sequência de quatro imagens, quer organizadas pela ordem correcta, quer baralhadas. Ao longo desta experiência, os dois autores verificaram que alguns sujeitos não conseguiam compreender a história contida nas imagens, porque não sabiam interpretar de modo adequado os signos usados nas imagens para representar o movimento ou as representações alternativas da mesma personagem, utilizando formas diferentes de angulação. Tudo isto são elementos culturalmente codificados que existem no interior das histórias em imagens sequenciais.

Verificamos também que os resultados obtidos pelos nossos dois grupos (experimental e controlo), a nível da macroestrutura, para os dois tipos de textos utilizados, são geralmente fracos, o que significa muito simplesmente que ambos têm dificuldade em tratá-los a este nível.

Pensamos ser possível atribuir estes maus resultados ao facto deste tipo de trabalho ser muito raramente realizado na aula de Língua Materna e talvez também a uma falta de maturação psicológica destes alunos para a realização de actividades relativas à macroestrutura dos textos, nomeadamente actividades de resumo de textos. A exposição feita anteriormente (cf. Capítulo VI - "Aspectos didácticos") demonstra que os

sujeitos desta idade podem ter dificuldades no tratamento da macroestrutura e na elaboração do resumo de um texto.

Apesar das diferenças que possam separar os dois tipos de textos e possam ter uma certa influência sobre a elaboração da sua macroestrutura, observamos que há uma transposição de conhecimentos adquiridos a este nível do domínio da banda desenhada para o domínio do texto narrativo convencional. Não se verifica o movimento inverso.

Isto significa que os contactos entre os dois tipos de textos (texto narrativo convencional e banda desenhada) se fazem mais facilmente a nível da macroestrutura, mais abstracta e portanto mais afastada da superfície textual, em que se manifestam as diferenças maiores entre eles.

Verificámos também que os resultados finais em macroestrutura, para os dois grupos considerados e também para os dois tipos de textos utilizados, são sobretudo explicados pelos resultados obtidos ao mesmo nível (macroestrutura) e a nível superior (superestrutura).

Isto corrobora mais uma vez a nossa ideia de que os três níveis de tratamento cognitivo do texto estão estruturados numa hierarquia que os torna solidários entre eles e que faz com que os níveis superiores controlem o funcionamento dos níveis inferiores e sejam, ao mesmo tempo, condicionados pelo funcionamento destes.

2.3. Superestrutura

Mais uma vez, as análises feitas anteriormente permitiram fazer algumas constatações importantes, que é necessário apresentar e discutir.

No que diz respeito à prova "super1-convencional", verificamos, portanto, que os dois grupos obtiveram bons resultados (sobretudo após a intervenção didáctica) e apresentam percursos semelhantes:

- no início, podemos considerar que eles se encontram ao mesmo nível; o número total de respostas canónicas e paralelas à canónica é o mesmo e as diferenças observadas no que diz respeito ao número de respostas erradas e de respostas nulas não parecem muito importantes;

- depois do segundo momento de avaliação (Pós-teste 1), os dois grupos progridem;

- depois do último momento de avaliação (Pós-teste 2), os seus percursos divergem, porque o grupo experimental estagna, enquanto que o grupo controlo progride ainda um pouco.

Contudo, os resultados do grupo controlo são sempre superiores aos do grupo experimental, após o primeiro momento de avaliação.

No que diz respeito aos dois grupos, é preciso sublinhar o facto de o número de respostas nulas, no momento do Pré-teste, ser muito, muito grande e diminuir progressivamente à medida que o processo experimental se encaminha para o seu fim: aparentemente, uma parte destas respostas nulas converte-se em respostas canónicas e paralelas à canónica e uma outra parte converte-se em respostas erradas.

De acordo com estes dados, podemos considerar que o treino didáctico teve, de facto, um efeito positivo sobre os conhecimentos dos alunos em superestrutura, no que diz respeito aos textos narrativos convencionais: os dois grupos progrediram no momento do teste final (Pós-teste 1) e esta progressão manifesta-se não só através do aumento do número de respostas canónicas e paralelas à canónica, mas também através de uma diminuição do número de respostas nulas. O intervalo entre o Pós-teste 1 e o Pós-teste 2 não desfez este efeito positivo para o grupo controlo, mas, no caso do grupo experimental, não produziu nenhum efeito apreciável.

No que se refere à prova "super1-BD", observámos também que os dois grupos apresentam percursos muito semelhantes:

- ambos começam por obter resultados fracos; o número de respostas canónicas e paralelas à canónica é muito reduzido e o número de respostas nulas é enorme (sobretudo para o grupo experimental);

- depois do segundo momento de avaliação (Pós-teste 1), os dois grupos progridem e, se bem que o grupo controlo apresente um número de respostas canónicas e paralelas à canónica ligeiramente superior ao apresentado pelo grupo experimental, podemos considerar que a diferença entre eles não é importante;

- depois do último momento de avaliação (Pós-teste 2), os dois grupos apresentam uma ligeira regressão (mais marcada para o grupo controlo).

Portanto, o intervalo entre o Pós-teste 1 e o Pós-teste 2 conduziu a uma degradação dos conhecimentos.

Mais uma vez, verificamos que o número de respostas nulas é incrivelmente grande no momento do Pré-teste, diminuindo progressivamente até este tipo de resposta quase desaparecer. Paralelamente, verifica-se que, à medida que o número de respostas nulas diminui, o de respostas canónicas e paralelas à canónica aumenta.

Em conclusão, é preciso constatar que a intervenção didáctica contribuiu verdadeiramente para o progresso dos dois grupos, que obtêm resultados nitidamente melhores no Pós-teste 1.

Verificámos ainda que os dois grupos apresentam desempenhos semelhantes ao longo dos três momentos de avaliação previstos; então, dir-se-ia que o treino didáctico com a banda desenhada não parece ter tido uma influência especial sobre os desempenhos dos alunos do grupo experimental em relação a este tipo de texto.

Verificámos também que os resultados obtidos pelos dois grupos na prova "super1-convencional" são sempre melhores do que os que eles obtiveram na prova "super1-BD"; portanto, parece que é mais fácil para

estes alunos delimitarem as categorias da superestrutura da narrativa nos textos narrativos convencionais do que em bandas desenhadas; isto poderia ser justificado pelo contacto mais habitual que os alunos têm com os textos narrativos convencionais para actividades deste tipo.

De qualquer modo, os resultados globais não são nunca de um nível muito bom: a taxa de respostas canónicas ou paralelas à canónica ultrapassa dificilmente a metade dos efectivos totais.

Constatamos também que, de um modo geral, não há diferenças entre o grupo experimental e o grupo controlo, quer no que se refere aos textos narrativos convencionais, quer no que se refere à banda desenhada. Isto parece significar que o treino que o grupo experimental teve para a banda desenhada dá a estes alunos a possibilidade de criar uma base de conhecimentos que lhes permite trabalhar sobre a superestrutura da narrativa, mas que não lhes permite ter melhores desempenhos do que o grupo controlo, nem em relação aos textos narrativos convencionais, nem em relação às bandas desenhadas.

É também interessante constatar, a partir da análise da evolução dos grupos em função dos erros cometidos, que, tanto no que se refere ao texto narrativo convencional como no que diz respeito à banda desenhada, estes decorrem sobretudo do desconhecimento da natureza e da função das categorias que constituem a superestrutura da narrativa.

Isto significa, portanto, que, para uma parte considerável dos alunos, o treino recebido, quer em relação aos textos narrativos convencionais, quer em relação à banda desenhada, não conseguiu fazer-lhes adquirir conhecimentos sólidos sobre a estrutura da narrativa.

Se relacionarmos os resultados obtidos nas provas "super1-convencional" e "super1-BD" com os que foram obtidos para as provas

"super1-partes- convencional" e "super1-partes-BD", observamos algumas discordâncias.

Observamos, nomeadamente, que os resultados deste segundo conjunto de provas são melhores que os resultados do primeiro conjunto de provas considerado. Portanto, dir-se-ia que saber indicar os nomes das categorias da superestrutura da narrativa não significa forçosamente que se seja capaz de as identificar e de as delimitar numa narrativa dada (quer esta se apresente sob a forma de um texto narrativo convencional, quer sob a forma de uma banda desenhada), logo que se tenha efectivamente interiorizado essa superestrutura.

Neste contexto, é também importante sublinhar o fenómeno de interferência entre este novo modelo de estrutura da narrativa e o modelo que tinha sido ensinado aos alunos anteriormente, que parece afectar os seus desempenhos em todas as provas que dizem respeito à superestrutura da narrativa.

De facto, a partir destas provas, pudemos detectar uma interferência entre a estrutura da narrativa, tal como ela é apresentada por Kintsch e Van Dijk, e uma outra estrutura da narrativa que estes alunos estudaram anteriormente e que podia ser aplicada a qualquer tipo de texto, para além da narrativa. Esta estrutura, quando aplicada à narrativa, é constituída pelas seguintes partes: introdução ou aspectos prévios da acção; desenvolvimento, que compreende toda a acção, incluindo o problema e a solução encontrada; finalmente, conclusão, que se refere ao desenlace da história e que corresponde, frequentemente, aos comentários que aparecem no fim da história e que podemos assimilar à categoria dita "avaliação" do modelo teórico tomado como referência para esta investigação empírica ou até à categoria dita "moral".

Portanto, o que aconteceu foi que os alunos memorizaram nomes (etiquetas), tal como tinham feito anteriormente, sem saberem ao certo a que é que estas correspondiam.

Para terminar, é preciso pensar no problema da transposição de conhecimentos.

A nível da superestrutura, constatamos que, para o grupo experimental, não há transposição dos conhecimentos relativos à superestrutura adquiridos a partir da banda desenhada para o domínio do texto narrativo convencional, ao mesmo nível.

Quanto à possibilidade de transpôr conhecimentos relativos à superestrutura adquiridos a partir de textos narrativos convencionais para o domínio da banda desenhada, a este mesmo nível, nenhuma das análises feitas permitiu prová-lo.

Verificámos também que, tanto para o texto narrativo convencional como para a banda desenhada, os resultados finais em superestrutura são explicados sobretudo pelos resultados obtidos ao mesmo nível e também ao nível da macroestrutura.

3. Conclusões

No início do Capítulo VII (intitulado "Metodologia"), vimos que esta investigação empírica tinha dois objectivos:

- antes de mais, determinar o papel que a banda desenhada poderá efectivamente desempenhar na compreensão da narrativa por alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico;
- a partir daí, determinar o papel que a banda desenhada poderá desempenhar no estudo da narrativa na aula de Língua Materna.

Para satisfazer o primeiro objectivo, seria necessário encontrar as respostas possíveis para três questões bem determinadas:

- a quase totalidade das investigações realizadas, tendo em conta simultaneamente bases teóricas provenientes dos campos da Psicologia Cognitiva e da Didáctica e tendo como objecto de estudo as características dos textos narrativos, que interferiram efectivamente no tratamento destes, consistiram em fazer adquirir conhecimentos relativos a uma estrutura canónica da narrativa e, mais raramente, a certas marcas linguísticas de superfície e em levar os sujeitos a dominarem a gestão destes diversos elementos através do ensino directo a partir de textos narrativos convencionais; será possível fazer os sujeitos desta experiência adquirirem esses mesmos conhecimentos e aptidões a partir de bandas desenhadas de natureza narrativa, cuidadosamente seleccionadas, e transferirem as aquisições feitas para outras bandas desenhadas?

- será que a aquisição desses conhecimentos e aptidões se faz de forma mais fácil e mais rápida a partir de bandas desenhadas do que a partir de textos narrativos convencionais?

- finalmente, será que os conhecimentos e aptidões deste género, adquiridos a partir de bandas desenhadas, poderão ser transferidos para o estudo de textos narrativos convencionais?

Seriam as respostas dadas a estas três perguntas que permitiriam validar a proposição central desta tese, que sugere o recurso à banda desenhada para facilitar o ensino/aprendizagem destes aspectos textuais.

Estas conclusões, que surgem no fim de uma análise quantitativa e qualitativa dos dados e da sua interpretação, contêm as respostas possíveis às três questões que acabámos de recordar e permitirão, assim, determinar o papel que a banda desenhada poderá desempenhar na compreensão da narrativa por alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico.

Na secção deste capítulo intitulada "Implicações para o estudo da narrativa", ocupar-nos-emos da determinação do papel que a banda desenhada poderá desempenhar no estudo da narrativa na aula de Língua Materna.

Não podemos esquecer que, apesar da importância de que se reveste a componente de Psicologia Cognitiva neste projecto de investigação, ele se inscreve efectivamente no âmbito da Didáctica da Língua Materna.

Pretendemos também dividir estas conclusões em três partes, ocupando-se cada uma delas de um dos aspectos da narrativa de que nos ocupámos anteriormente: a microestrutura, a macroestrutura e a superestrutura.

3.1. Microestrutura

Relativamente à primeira questão (isto é: é possível fazer adquirir conhecimentos sobre as características dos textos narrativos a partir de sessões de ensino/aprendizagem realizadas com base em bandas desenhadas de natureza narrativa cuidadosamente seleccionadas e verificar que os conhecimentos assim adquiridos podem ser transpostos para outras bandas desenhadas?) e no que se refere aos conhecimentos sobre a microestrutura, a resposta não é muito positiva.

De facto, a partir da investigação empírica realizada, constatámos que os resultados do grupo experimental na prova "micro-BD" dos testes aplicados aos alunos durante os três momentos de avaliação previstos não mudaram de forma significativa: desde o momento do Pré-teste, o nível dos desempenhos é excelente. Portanto, aparentemente, estes alunos dispunham já de bons conhecimentos neste domínio, mesmo antes da intervenção didáctica.

Tudo o que pudemos determinar a partir da análise da evolução dos dois grupos em função dos erros cometidos para a prova "micro-BD", integrada na análise qualitativa dos dados, foi que, aparentemente, o grupo experimental parece ter-se tornado mais consciente das características específicas da superfície textual da banda desenhada, a partir da qual se elabora a sua microestrutura e esse facto conduz ao desaparecimento do pequeno número de respostas erradas detectado para o Pré-teste; mas o grupo controlo, que não tinha respostas erradas no momento do Pré-teste, começa a apresentar algumas, devido à falta de conhecimentos sobre as características específicas da banda desenhada que lhe permitiriam seleccionar os elementos da superfície textual a tomar em consideração para a elaboração da microestrutura.

Contudo, não podemos estar segura do alcance exacto destas observações, dado que os efectivos sobre os quais elas se apoiam são realmente muito reduzidos.

Para a segunda questão (isto é: será que a aquisição desses conhecimentos e aptidões se faz de forma mais rápida e mais fácil a partir de bandas desenhadas do que a partir de textos narrativos convencionais?), constatámos, a partir desta investigação empírica e no que se refere especificamente à microestrutura, que isso não se verifica.

Isto quer dizer que não pensamos que a aquisição de conhecimentos relativos à microestrutura a partir de bandas desenhadas seja mais fácil do que a que se faz classicamente a partir de textos narrativos convencionais. De facto, observámos que os resultados do grupo experimental, que trabalhou sobretudo com bandas desenhadas, e os do grupo controlo, que trabalhou com textos narrativos convencionais, relativos às provas "micro-convencional" e "micro-BD" dos testes aplicados a estes alunos nos três momentos de avaliação previstos, não se alteraram ao longo do processo

experimental e não diferem uns dos outros de modo significativo. Observamos mesmo, para os dois grupos, um maior sucesso relativamente à banda desenhada ao longo dos três momentos de avaliação.

Quanto à terceira questão (isto é: será que as os conhecimentos e aptidões deste género, adquiridos a partir de bandas desenhadas podem, em seguida, ser transpostos para o estudo de textos narrativos convencionais?), verificámos, no caso específico dos conhecimentos relativos à microestrutura da banda desenhada, que eles não podem ser transpostos para o domínio dos textos narrativos convencionais, nem a nível da microestrutura, nem aos outros níveis (macroestrutura e superestrutura).

3.2. Macroestrutura

Passamos agora às conclusões relativas às provas do "bloco macroestrutura".

No que diz respeito à primeira questão, a investigação empírica realizada permitiu constatar que também não é muito evidente que seja possível adquirir conhecimentos sobre a macroestrutura da narrativa a partir do treino relativo à banda desenhada e fazer, em seguida, a transposição para outras bandas desenhadas.

De facto, constatámos que a intervenção didáctica não teve qualquer efeito notório sobre os desempenhos do grupo experimental na prova "macro-BD", apesar de eles terem melhorado um pouco no momento do Pós-teste 2. Estes são, de um modo geral, bastante fracos ao longo dos três momentos de avaliação.

No que diz respeito à segunda questão, é preciso reconhecer que, de acordo com a investigação realizada, a aquisição de conhecimentos sobre a macroestrutura da narrativa a partir de bandas desenhadas não se faz mais

facil nem mais rapidamente do que a partir de textos narrativos convencionais.

Isto é atestado pelo facto de não haver diferenças significativas entre os desempenhos dos dois grupos para os dois tipos de textos utilizados na investigação empírica, ao longo dos três momentos de avaliação previstos.

Em relação à terceira questão, a investigação empírica realizada revelou que houve efectivamente transferência de conhecimentos relativos à macroestrutura adquiridos a partir de bandas desenhadas para o domínio do texto narrativo convencional, tanto a este mesmo nível como a nível da superestrutura.

3.3. Superestrutura

No que diz respeito ao estabelecimento de relações entre as provas do "bloco superestrutura" e a primeira questão que está na base desta investigação, constatamos que é tão possível fazer adquirir conhecimentos sobre a superestrutura da narrativa a partir de bandas desenhadas como a partir de textos narrativos convencionais e que, uma vez adquiridos, eles são, efectivamente, transponíveis para outras bandas desenhadas.

Assim, para a prova "super1-BD", verificamos que o grupo experimental obtem bons resultados e progride entre o Pré-teste e o Pós-teste 1, apesar de observarmos uma ligeira regressão entre este e o Pós-teste 2, cujas causas já foram discutidas na secção consagrada à interpretação dos dados da investigação empírica.

Quanto à questão de saber se é mais fácil e mais rápido adquirir estes conhecimentos a partir de bandas desenhadas que a partir de textos narrativos convencionais, a investigação empírica relatada leva a concluir que isso não corresponde à realidade, dado que os resultados do grupo

experimental e do grupo controlo nas provas do "bloco superestrutura" que tivemos em conta na análise dos dados e na sua interpretação ("super1-convencional" e "super1-BD") são sensivelmente do mesmo nível.

No que diz respeito ao problema da transposição dos conhecimentos adquiridos a partir da banda desenhada para o domínio do texto narrativo convencional, verificamos, no caso específico dos conhecimentos relativos à superestrutura da narrativa, que não foi possível provar que eles possam efectivamente ser transferidos para o domínio do texto narrativo convencional, quer a este nível, quer a outro nível.

Mas é preciso sublinhar também que esta conclusão resulta muito simplesmente da impossibilidade de aplicar o segundo modelo de análise de regressão linear múltipla progressiva aos dados relativos à superestrutura.

3.4. Observações finais

Apesar de todas as dificuldades que revelou, esta investigação empírica permitirá efectivamente discutir a afirmação segundo a qual a banda desenhada é um instrumento pedagógico ideal para melhorar a competência narrativa dos alunos e facilitar o tratamento cognitivo da narrativa, no que se refere à compreensão.

De facto, uma conclusão principal a retirar desta investigação empírica, é o facto de a banda desenhada ser um texto que se pode estudar, como outros, e de não poder ser simplesmente concebida como um meio fácil de abordar os textos narrativos convencionais.

Assim, esta investigação empírica permitirá pôr de parte o mito que fez da banda desenhada um texto menor por ser muito fácil de ler. No fim desta investigação, temos antes a impressão de que esta ideia nasceu do facto de a banda desenhada ser uma das leituras preferidas dos jovens e de

os seus circuitos de produção e de distribuição não serem, em geral, tão prestigiados como os dos textos literários.

A moda intelectual, que, numa época recente (mas apenas relativamente recente), recuperou a banda desenhada como produto cultural e forma de expressão, atenuou um pouco essa impressão negativa, mas não a dissolveu por completo, nomeadamente nos meios ligados à educação.

Esta conclusão de importância capital pode conduzir a uma outra não menos importante: finalmente, o que parece estar em causa no contexto desta investigação é mais um modo de funcionamento cognitivo geral dos alunos (que progridem pouco, qualquer que seja o tipo de texto em questão) que se refere a uma capacidade de análise habitualmente pouco utilizada.

Neste sentido, surge uma nova questão didáctica, que também é preciso tratar: não se trata apenas de pensar em qual é o melhor texto a utilizar para estudar os diversos aspectos do tratamento cognitivo da narrativa na aula de Língua Materna, no que diz respeito à compreensão, mas também de determinar o que é preciso fazer para modificar o funcionamento cognitivo dos alunos, que afecta as suas actividades de linguagem e que pode, eventualmente, ter consequências importantes a outros níveis.

De facto, no que diz respeito aos resultados relativos à microestrutura, é interessante constatar que, desde o início, as respostas estão sempre ao mesmo nível (isto é, são relativamente boas para o texto narrativo convencional e excelentes para a banda desenhada) e que é muito difícil, em seguida, detectar uma qualquer evolução.

Da análise e interpretação dos dados ligados à microestrutura da narrativa, concluímos que estes alunos revelam já uma boa aptidão para elaborar a microestrutura de um texto (seja ele um texto narrativo convencional ou uma banda desenhada), mas que um treino suplementar,

insistindo particularmente sobre a natureza e o funcionamento de certas categorias gramaticais (nomeadamente, pronomes de valor anafórico e conectores) contribuiria amplamente para uma melhoria do domínio destes conhecimentos.

No que se refere à macroestrutura, temos de concluir (a partir dos resultados globais, que são muito fracos, tanto para o texto narrativo convencional como para a banda desenhada), que o ensino administrado a estes alunos no âmbito da Língua Materna não é capaz de desenvolver neles este tipo de aptidões.

No que diz respeito aos resultados relativos à superestrutura, o facto mais importante a assinalar (e que se manifesta tanto para o texto narrativo convencional como para a banda desenhada) é o desfazamento entre os conhecimentos metacognitivos que estes alunos parecem revelar nas provas "super1-partes-convencional" e "super1-partes-BD" e a sua utilização não consciente das operações que estão na base destes conhecimentos que se revela nas provas "super1-convencional" e "super1-BD".

Isto demonstra que o ensino administrado aos alunos no âmbito da Língua Materna os pode levar a memorizar etiquetas sem terem compreendido e integrado correctamente os conceitos a que elas se aplicam.

4. Implicações para o estudo da narrativa

De acordo com as conclusões elaboradas em função da análise e da interpretação dos dados da investigação empírica realizada, verificamos que é necessário ligar as implicações didácticas a dois elementos:

- por um lado, as observações relativas ao modo de funcionamento cognitivo geral dos alunos que participaram na experiência, que revela

falhas do tipo de ensino que lhes é dispensado, a associar aos programas de ensino da Língua Materna em utilização no ano lectivo em que a experiência pedagógica que está no centro desta investigação empírica foi realizada;

- por outro lado, as respostas obtidas para as três questões que estão na base desta investigação empírica.

A estes elementos que é necessário ter em conta, é preciso ainda acrescentar um terceiro: os novos programas de ensino da Língua Materna, que procuram introduzir modificações importantes neste domínio, a fim de o actualizar.

Começaremos, portanto, por analisar não só os programas de ensino da Língua Materna que estavam em vigor no momento em que a experiência foi realizada, mas também os que começaram a ser utilizados em seguida, no âmbito da Reforma Educativa em decurso em Portugal desde o início dos anos 90.

Só depois poderemos apresentar as implicações didácticas desta investigação empírica.

Algumas observações conclusivas permitirão fazer o balanço no que se refere ao conjunto de sugestões didácticas propostas.

4.1. Análise dos programas de ensino da Língua Materna

Dado que esta tese se situa no domínio da Didáctica da Língua Materna (neste caso, o Português), é preciso, inevitavelmente, fazer referência aos programas oficiais propostos pelo Ministério da Educação português para o ensino da Língua Materna.

A experiência pedagógica que está no centro desta investigação empírica foi realizada ao longo do ano lectivo de 1991/92. Isto significa que ela ainda foi realizada numa fase de transição entre os antigos programas

(em vigor desde o ano lectivo de 1980/81) e os novos programas, elaborados no âmbito da Reforma Educativa, que foram publicados em 1991 e que começaram a ser aplicados precisamente ao longo do ano lectivo de 1991/92. Contudo, como a aplicação destes novos programas foi prevista de modo a permitir aos alunos fazerem a sua formação segundo os programas antigos ou os programas novos até ao fim do ciclo de ensino que frequentariam ao longo deste ano lectivo, só os alunos que frequentavam o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico trabalharam já, nesse ano, com os novos programas.

De qualquer modo, pensamos que mais vale, para a redacção das implicações didácticas desta investigação empírica, ter em conta os novos programas, actualmente em vigor nas escolas portuguesas.

Começaremos, portanto, por fazer uma análise dos diferentes programas, no que se refere especificamente ao ensino da narrativa (um tema sempre importante no âmbito do ensino da Língua Materna).

Visto que o trabalho feito com os alunos ao longo daquilo a que se chama actualmente o 3º Ciclo do Ensino Básico está muito directamente ligado ao trabalho realizado no ciclo precedente (2º Ciclo do Ensino Básico) - e isto ainda mais para os novos programas do que para os antigos -, achámos que seria interessante ver também quais são as propostas feitas para este nível de ensino no que se refere ao tema desta tese.

4.1.1. Os antigos programas

4.1.1.1. Os programas para o 5º e 6º Anos

Nos antigos programas, para o ensino do Português como Língua Materna aos alunos de 5º e 6º Anos (com idades compreendidas, em média, entre os 10 e os 11 anos), são propostos objectivos que visam o

desenvolvimento da competência de comunicação (tanto em compreensão como em expressão/produção, oral e escrita, com uma insistência especial na escrita, geralmente menos desenvolvida nesta idade), que implicam logicamente que sejam tomados em consideração, na escola, os diferentes meios de comunicação utilizados nas sociedades modernas.

Acrescentemos a isto que o ensino da Língua Materna passa por uma pedagogia global da língua, integrando num conjunto harmonioso as diferentes componentes desta aprendizagem (por exemplo, gramática, vocabulário, elocução, redacção), de modo a favorecer o desenvolvimento real da capacidade de compreender mensagens produzidas por outros e a capacidade de produzir as suas próprias mensagens (orais e escritas, nos dois casos). Esta "pedagogia global da língua" está supostamente ligada a uma grande diversidade de actividades que o professor deve realizar na aula com os seus alunos, também de forma integrada.

Após estas considerações de carácter geral, que constituem a abertura do programa para o 5º e 6º Anos, são propostas várias actividades a realizar para assegurar um ensino/aprendizagem eficaz da Língua Materna neste nível de escolaridade. Entre elas, algumas (as que interessam efectivamente no âmbito desta investigação) têm a ver com a narrativa ou com o texto narrativo sob as diferentes formas que este pode assumir.

Assim, propõe-se:

- entre as actividades que conduzem à produção de textos e que têm a ver com a elocução, que os alunos sejam levados a contar factos vividos por eles ou histórias que eles conhecem;

- entre as actividades que conduzem à produção de textos e que têm a ver com a composição, que os alunos sejam levados a produzir textos narrativos, desde os que servem muito simplesmente para contar experiências da sua vida pessoal até aos que constituem já pequenos

exemplos de ficção narrativa; é preciso sublinhar que se recomenda muito particularmente que as crianças produzam textos providos de um plano ideológico, assegurando a articulação dos diferentes elementos da narrativa produzida, o que será facilitado pela realização (na sala de aula) de actividades de discussão de leituras feitas, que conduzem à identificação das partes constitutivas dos textos.

No que se refere aos textos a utilizar na sala de aula (entre outros instrumentos didácticos), nota-se um grande ecletismo, permitindo-se o recurso a todos os tipos de textos (por exemplo, são mencionados textos como partes de obras, artigos publicados em revistas e jornais, composições produzidas por crianças), desde que estes estejam adaptados, simultaneamente, aos alunos e aos temas que devem ser abordados na aula de Língua Materna. Portanto, se bem que a banda desenhada não seja especificamente mencionada, o professor tem abertura suficiente para a utilizar na sala de aula. E os manuais para este nível de ensino propõem, de quando em quando, bandas desenhadas como material para estudar vários temas do programa, dependendo da imaginação dos respectivos autores e do material que eles tinham à sua disposição e ainda da sua concepção do papel que a banda desenhada pode desempenhar na escola. Frequentemente, a não utilização da banda desenhada na escola resulta mais propriamente de problemas sentidos pelos professores face a este tipo de texto (SA:1988-a).

4.1.1.2. Os programas para o 7º, 8º e 9º Anos

Quando passamos à análise dos programas propostos desde o ano lectivo de 1080/81 para o ensino da Língua Materna a nível do 7º, 8º e 9º Anos de Escolaridade (geralmente, frequentados entre os 12 e os 14 anos),

verificamos que o modo como a aprendizagem é concebida é nitidamente mais tradicionalista.

Não há grande preocupação em proporcionar aos alunos um ensino que integre de modo harmonioso todos os elementos constitutivos deste tipo de aprendizagem - ou, pelo menos, não se exprime esta preocupação de forma clara - e não são propostas actividades que visem o desenvolvimento de uma competência de comunicação oral e escrita, ligada tanto à compreensão como à produção. O que não quer dizer que este objectivo não exista!

Com efeito, estes programas só apresentam objectivos (por vezes, bastante ambíguos) que privilegiam a compreensão escrita e o texto literário (se bem que, para o 7º e 8º Anos, seja recomendado o estudo de textos de natureza não-literária para facilitar a apreensão das características específicas do texto literário) e listas de temas e de conteúdos a abordar na sala de aula.

No que diz respeito especificamente ao estudo da narrativa, há poucas referências para estes três anos, que constituem um ciclo de escolaridade.

Assim, no programa do 7º Ano, a única referência existente recomenda, entre outros temas reunidos sob o título global "Comunicação", o estudo das personagens, tendo em conta a sua caracterização. Não se especifica se este estudo deve ser feito em relação ao texto narrativo ou a outros tipos de textos, nem se menciona que tipo de textos narrativos poderão ser utilizados na aula, mas, ao consultar a lista de obras recomendadas para serem estudadas na aula e ao folhear os manuais que eram utilizados em relação a estes programas, constatamos que se deveria sobretudo recorrer a textos narrativos convencionais de natureza literária. Aliás, a obra que foi utilizada com os alunos do grupo controlo para fazer o estudo da narrativa (*O romance da raposa*, de Aquilino Ribeiro) figura também nesta lista de obras recomendadas. A lista de material a utilizar na aula não inclui

referências à banda desenhada ou a outros textos paraliterários ou não-literários.²

Também não há indicações precisas sobre actividades a realizar na aula para concretizar os objectivos propostos no texto do programa, à parte algumas vagas indicações sobre o modo como os textos estudados na sala de aula deverão ser analisados.

A organização do programa relativo ao 8º Ano não é diferente desta.

Os objectivos formulados são ainda mais vagos e desorganizados do que os que são propostos para o 7º Ano e insistem muito particularmente na distinção entre texto literário e texto não-literário e no estudo das características específicas do texto literário.

Encontramos novamente uma lista de conteúdos a abordar na aula, que inclui, no tema global que apresenta o título "Comunicação", o estudo das personagens (mais uma vez centrado na sua caracterização), do narrador (sobretudo no que se refere à problemática do ponto de vista), do narratário, das unidades narrativas e das sequências narrativas. Este estudo do texto narrativo faz dele apenas um conjunto de elementos dispersos e mais ou menos formais, cujas ligações os alunos terão dificuldade em perceber, em vez de o apresentar como o produto de uma actividade de linguagem.

A estes elementos temos de acrescentar a lista das obras recomendadas - mais uma vez, textos exclusivamente narrativos, convencionais e estritamente literários - e algumas recomendações relativas ao modo como se deverá fazer a análise de textos na aula, com os alunos.

A análise dos manuais utilizados conjuntamente com este programa revela que a banda desenhada não está totalmente excluída, mas que a sua

² Sobre os conceitos de "paraliterário" e "não-literário", ver CORREIA:1979-a; 1979-b.

utilização não é sentida como essencial e realmente importante para o ensino/aprendizagem da Língua Materna.

O programa do 9º Ano já está afastado do espírito desta investigação empírica, visto que decidimos seleccionar os sujeitos da experiência pedagógica a realizar apenas entre os alunos do 7º e do 8º Ano das Escolas Secundárias escolhidas, mas torna-se necessário falar também dele, porque ele constitui, com os outros programas já analisados, uma espécie de continuum, cuja pertinência é devidamente assinalada pelos respectivos autores.

Neste programa, desde os "Princípios orientadores", que constituem a sua abertura, até à bibliografia indicada, tudo está disposto para que os alunos se ocupem exclusivamente do estudo de textos literários.

Todas as obras cujo estudo é recomendado são "clássicos da literatura portuguesa" (situados entre os séculos XV e XX) e atribui-se aos textos líricos (poéticos) e dramáticos uma grande importância, a par do texto narrativo.

No que diz respeito à lista de conteúdos a abordar na sala de aula, a única referência ao texto narrativo destina-se a recomendar que seja feito o estudo das "três formas naturais da literatura" - lírica, narrativa (ou épica) e dramática.

A bibliografia a consultar para preparar as aulas compreende todos os "clássicos" do estruturalismo literário e linguístico e ainda algumas obras essenciais da produção portuguesa no domínio, bem como algumas obras de natureza didáctica.

Compreende-se que este programa se preocupa com o estudo da estrutura do texto narrativo, de natureza literária, mas que não se preocupa de modo nenhum com a sua existência como produto de uma actividade de linguagem.

Os manuais utilizados em conjugação com este programa eram fiéis ao seu espírito e quase nunca incluíam bandas desenhadas, apesar de apresentarem alguns (raros!) textos não-literários e paraliterários.

De acordo com esta análise, dir-se-ia que há uma relativa ruptura de intenções entre o que é proposto para o ensino da Língua Materna a nível do 5º e 6º Anos e as propostas relativas a esse mesmo ensino a nível do 7º, 8º e 9º Anos (sobretudo no que se refere a este último ano).

4.1.2. Os novos programas

Os novos programas para o ensino da Língua Materna resultam de um espírito diferente e de concepções de ensino/aprendizagem das Línguas em geral e da Língua Materna em particular mais actualizadas, o que não é para admirar, dado que eles foram publicados dez anos depois, em 1991.³

Estes novos programas - tanto os que se referem ao 2º Ciclo do Ensino Básico (5º e 6º Anos) como os que se referem ao 3º Ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º Anos) - estão organizados em grandes blocos de aprendizagem: OUVIR/FALAR, um bloco nitidamente ligado à compreensão e à produção de mensagens orais; LER, o bloco que compreende todas as indicações relativas à compreensão de mensagens escritas; ESCREVER, o bloco especificamente consagrado à produção de mensagens escritas.

Estes diferentes blocos compreendem ainda subdivisões:

- o primeiro bloco inclui a compreensão de enunciados orais, a expressão verbal em interacção e a comunicação oral regulada por técnicas;

³ Cf. SA:1991.

- o segundo bloco compreende a leitura recreativa, a leitura orientada (mais associada ao estudo de textos na aula) e a leitura para informação e estudo;

- o terceiro e último bloco compreende a escrita expressiva e lúdica, a escrita para apropriação de técnicas e de modelos e ainda o aperfeiçoamento de texto.

Estes três blocos são completados por um quarto, de natureza um pouco diferente, consagrado à análise do funcionamento da língua e à reflexão sobre esta questão tão importante no contexto do ensino/aprendizagem de qualquer língua (materna ou estrangeira).

As aprendizagens definidas no interior de cada um destes blocos estão supostamente interligadas e constituem um conjunto harmonioso, que dará aos alunos uma percepção mais completa e integrada da sua Língua Materna.

Para cada um destes quatro blocos, são apresentados objectivos e conteúdos e propostos processos de operacionalização que correspondem a actividades que o professor deve desenvolver na aula com os seus alunos.

A narrativa é, inevitavelmente, um dos temas destes programas. Se bem que seja encarada como o produto de uma actividade de linguagem, que se apresenta como um texto dotado de características específicas que pode assumir várias formas (nomeadamente, texto narrativo convencional e banda desenhada), e que sejam propostas actividades destinadas a permitir aos alunos melhorarem a sua capacidade de tratamento cognitivo das narrativas - tanto em compreensão como em produção -, não se faz referência explícita aos diferentes níveis de tratamento cognitivo do texto: microestrutura, macroestrutura e superestrutura (segundo a terminologia de Kintsch e Van Dijk, cujo modelo foi tomado como referência teórica fundamental no contexto desta tese). Contudo, ao analisar deste ponto de

vista as actividades relativas à narrativa, podemos deduzir que, afinal, elas visavam o desenvolvimento das capacidades cognitivas de tratamento da narrativa a estes três níveis.

4.1.2.1. Os programas para o 2º Ciclo do Ensino Básico

Começaremos por analisar os programas para o 2º Ciclo do Ensino Básico (5º e 6º Anos).

Nestes programas, a nível da *compreensão oral* e no que se refere especificamente ao estudo da narrativa, não são feitas propostas que sejam importantes no âmbito desta investigação. De facto, apenas se propõe aos professores que levem os seus alunos a recolher produções do património literário oral nacional, incluindo lendas e contos, o que permitiria atingir os objectivos: "Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral" e "Alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua".

Mas já ao nível da *compreensão escrita* também ligada ao estudo da narrativa, encontramos propostas de actividades que podem ser associadas a estes níveis de tratamento cognitivo do texto.

Assim, no que diz respeito à *leitura recreativa*, propõe-se que os alunos sejam levados a imaginar possibilidades narrativas sugeridas pelo título de uma obra, a prever acontecimentos de uma narrativa ou a antecipar o seu desenlace e a propor títulos para um texto lido, o que põe em acção o tratamento da macroestrutura do texto. Aliás, o segundo grupo de actividades (prever acontecimentos de uma narrativa ou antecipar o seu desenlace) pode também fazer apelo ao conhecimento da superestrutura da narrativa. Estas actividades permitiriam atingir os objectivos seguintes: "Criar hábitos de leitura através de laços afectivos e sociais com o acto de

ler", "Apropriar-se do texto lido recriando-o em diversas linguagens" e "Contactar com textos de temas variados da literatura nacional e universal".

No que se refere à *leitura orientada* ligada ao estudo da narrativa e dos textos narrativos, propõe-se que os alunos sejam levados a: identificar os acontecimentos principais de uma narrativa, o que põe em acção tanto conhecimentos ligados à superestrutura como conhecimentos ligados à macroestrutura; também a estabelecer a sequência dos acontecimentos, o que faz apelo sobretudo ao conhecimento da macroestrutura; ainda a localizar a acção no espaço e no tempo e a descobrir características das personagens, o que apela para conhecimentos ligados à microestrutura. Sublinhamos que estas actividades são postas em relação com os objectivos seguintes: "Desenvolver a competência de leitura", "Interagir com o universo textual, a partir da sua experiência e conhecimento do mundo" e ainda "Apropriar-se de estratégias para a construção de sentidos". É também interessante constatar que, ainda em ligação com a leitura orientada de textos, são propostas outras actividades ligadas à transposição de uma narrativa apresentada sob a forma de um texto narrativo convencional para outras formas de linguagem com potencialidades narrativas: transpor uma narrativa para banda desenhada, dramatizar momentos ou a totalidade de narrativas e recontar oralmente histórias com recurso a elementos visuais (imagens, objectos, mímica, gesto).

É preciso ainda mencionar o facto de as obras recomendadas para as actividades de leitura a realizar no 5º e 6º Anos no que diz respeito à narrativa serem quer textos narrativos convencionais de natureza literária, quer textos de origem popular mas adaptados por um escritor.

No que se refere à comunicação oral (*produção oral*) ligada ao estudo da narrativa, em relação com os objectivos "Expressar-se oralmente com

progressiva autonomia e clareza, em função de objectivos diversificados" e "Comunicar oralmente, tendo em conta a oportunidade e a situação", são propostas, a nível da *expressão verbal em interacção*, actividades como: relatar experiências e acontecimentos; recriar vivências; recontar, completar ou inventar histórias; contar histórias a partir de sequências de sons ou de imagens. Estas actividades põem em acção, simultaneamente, os diferentes aspectos da capacidade cognitiva de produção de narrativas orais.

A nível da *comunicação oral regulada por técnicas*, são propostas outras actividades que produzem os mesmos efeitos: dramatizar narrativas próprias e alheias.

No que diz respeito à *produção escrita*, a nível da *escrita expressiva e lúdica* (para a qual foram formulados os objectivos: "Experimentar percursos pedagógicos que proporcionem o prazer da escrita", "Praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura" e "Promover a divulgação dos escritos como uma forma de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção"), recomenda-se aos professores que levem os seus alunos a escrever, por iniciativa própria ou por estímulo, textos que expressem experiências e conhecimentos do mundo, vivências, efabulações ou então a completar uma história truncada na situação inicial, no desenvolvimento ou no final (partes essas que correspondem mais ou menos às categorias que constituem a superestrutura da narrativa) ou ainda a criar uma história a partir de várias imagens fornecidas ao acaso ou em sequência ou mesmo a transpor uma narrativa, ouvida ou inventada, em banda desenhada. Tudo isto são actividades que põem em acção, simultaneamente, os três níveis de tratamento do texto. Sugere-se ainda que os alunos registem por escrito produções orais (como, por exemplo, lendas e contos) para as conservarem e transmitirem.

A nível da *escrita para apropriação de modelos e técnicas* (para a qual foram formulados os objectivos: "Produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas", "Adquirir métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens como recurso eventual a novas tecnologias" e "Tomar consciência progressiva de diferentes modelos de escrita"), propõe-se a redacção de textos narrativos destinados a contar episódios reais ou imaginários, o que põe em acção os três níveis simultaneamente.

Para facilitar o desenvolvimento de todas estas competências ligadas à narrativa e ao texto narrativo e ainda aos domínios da compreensão e da produção de mensagens orais e escritas, introduzem-se conteúdos ligados à análise do funcionamento da Língua Materna, que exercem uma certa influência sobre os diferentes níveis de tratamento cognitivo do texto, quer em compreensão, quer em produção: a microestrutura (visada por actividades como, por exemplo: verificar experimentalmente a coerência de um texto, ordenando segmentos deste apresentados em desordem; aperfeiçoar a coesão textual através da utilização de palavras de sentido equivalente, de sentido mais geral ou de sentido mais restrito; verificar experimentalmente a estrutura da frase simples, estruturando frases simples com palavras dadas em desordem, expandindo e reduzindo frases e ainda verificando a mobilidade de alguns elementos da frase; aperfeiçoar aspectos relativos à concordância em textos produzidos na turma; distinguir e identificar diferentes classes de palavras - nomes, adjectivos, determinantes, verbos, interjeições, pronomes, numerais, advérbios, preposições, conjunções; distinguir subclasses dos determinantes - artigos definido e indefinido, demonstrativos, possessivos; distinguir subclasses no interior dos pronomes - pessoais, demonstrativos, possessivos, indefinidos, relativos e interrogativos; verificar a função dos pronomes na estruturação

dos textos, recorrendo a pronomes para evitar repetições; distinguir e identificar as palavras ou expressões que desempenham funções essenciais - sujeito, predicado e complemento directo - numa oração; reconhecer a função das conjunções na coesão textual) e a macroestrutura (visada por actividades como, por exemplo: localizar informação num texto através da indicação do parágrafo; treinar a delimitação do período e do parágrafo no decurso do aperfeiçoamento de textos; aperfeiçoar o uso de sinais de pontuação e auxiliares da escrita em textos próprios).

É interessante notar que algumas destas actividades se parecem com as que propusemos aos sujeitos da experiência que está no centro desta tese, quer durante as sessões da intervenção didáctica, quer nos próprios testes.

É também interessante constatar que, na bibliografia aconselhada pelos autores deste programa figuram obras consultadas para a elaboração dos fundamentos teóricos desta tese (BRONCKART et al.:1985; FAYOL:1985).

4.1.2.2. Os programas para o 3º Ciclo do Ensino Básico

No que diz respeito aos programas para o 3º Ciclo do Ensino Básico (o que nos interessa de forma mais directa no âmbito desta investigação empírica), temos de considerar as mesmas subdivisões a que fizemos referência para os programas do 2º Ciclo.

Também aqui não há referência directa aos níveis de tratamento cognitivo da narrativa distinguidos por Kintsch e Van Dijk, mas estes estão presentes de forma indirecta nas actividades propostas para a consecução dos objectivos formulados para este ciclo.

Assim, a nível da *compreensão oral*, não há nada de especial a assinalar, tal como acontecia com os programas do 2º Ciclo. Os autores

limitam-se a aconselhar os professores a levarem os seus alunos a recolher, reproduzir ou recriar produções do património literário oral, incluindo lendas e contos tradicionais, sendo os objectivos correspondentes: "Desenvolver o gosto pela preservação e recriação do património literário oral" e "Alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua".

Mas, a nível da *compreensão escrita*, associada à leitura, encontramos sugestões interessantes, que põem verdadeiramente em acção as capacidades de tratamento cognitivo de textos, nomeadamente narrativas.

Assim, no que se refere à *leitura recreativa*, são propostas actividades que fazem apelo aos conhecimentos dos alunos relativamente à microestrutura: trocar impressões sobre características do universo recriado em narrativas lidas (personagens, momentos da acção, espaços, etc.); fazer inferências a partir de dados textuais. Paralelamente, encontramos outras sugestões que põem em acção sobretudo os conhecimentos relativos à macroestrutura: alargar a capacidade de leitura através de actividades lúdicas como imaginar possibilidades narrativas sugeridas pelo título de uma obra que não foi lida ou imaginar resumos de intrigas a partir do índice de uma obra; prever acontecimentos ou antecipar o desenlace em narrativas (estas duas últimas pondo também em acção os conhecimentos relativos à superestrutura). Há ainda uma sugestão que diz respeito directamente ao nível da superestrutura: recolher nas primeiras páginas de uma narrativa informações sobre as personagens, espaço e tempo da acção. Estes processos de operacionalização permitem, supostamente, que se concretizem objectivos como: "Aprofundar o gosto pessoal pela leitura" e "Contactar com textos de géneros e temas variados, da literatura nacional e universal".

No que se refere à *leitura orientada*, encontramos também um conjunto de propostas (associadas aos objectivos: "Desenvolver a competência de

leitura, interagindo com o universo textual a partir da sua experiência e conhecimento do mundo e da sua competência linguística e apropriando-se de estratégias para a construção de sentidos" e "Aprofundar o gosto pessoal pela leitura") que fazem apelo ao conhecimento dos diferentes níveis de tratamento cognitivo de um texto e que estão ligadas ao estudo de textos narrativos na sala de aula: microestrutura (através de actividades como, por exemplo: relacionar a ordem real dos acontecimentos com a sua ordem textual; localizar a acção no espaço e no tempo; descobrir características das personagens a partir da sua fala ou da fala do narrador e também do seu comportamento; descobrir características do narrador; distinguir narração, descrição e diálogo, nos seus aspectos fundamentais), macroestrutura (identificar os acontecimentos principais da narrativa em estudo) ou superestrutura (descobrir os momentos determinantes no desenvolvimento da acção - situação inicial, peripécias, ponto culminante e desenlace). Por vezes, as actividades propostas fazem apelo a vários destes conhecimentos ao mesmo tempo: a interpretação das grandes divisões do texto (partes, capítulos e parágrafos) implica, simultaneamente, os conhecimentos relativos à microestrutura, macroestrutura e superestrutura.

É interessante sublinhar que, para esta mesma leitura orientada, são propostas actividades que relacionam entre si vários tipos de textos. É o caso da actividade que consiste em levar os alunos a dramatizarem pequenos contos ou peças de teatro, escritos por eles próprios ou de outros autores (em resposta ao objectivo: "Expressar as reacções subjectivas de leitor nos actos de recitar, recriar ou dramatizar"). Propõe-se também que o professor leve os seus alunos a lerem bandas desenhadas, o que permitirá atingir o objectivo "Interpretar linguagens de natureza icónica e simbólica".

Dado que todas estas propostas são apresentadas em conjunto e subordinadas aos mesmos objectivos, pressupomos que os programas

prevêem que se possa fazer o estudo de uma narrativa em banda desenhada segundo os mesmos princípios utilizados para os textos narrativos convencionais.

Se passarmos às propostas relativas à *produção oral*, encontramos sugestões de actividades que põem em acção, simultaneamente, todos os conhecimentos acima mencionados (contar factos e histórias; relatar experiências; recriar vivências; recontar textos ouvidos ou lidos; completar ou modificar histórias; dramatizar narrativas ou outros textos, próprios e alheios) em resposta a objectivos bem precisos, definidos para a comunicação oral: "Expressar-se oralmente de forma desbloqueada e autónoma, em função de objectivos comunicativos diversificados" e "Comunicar oralmente tendo em conta a oportunidade, o tempo disponível e a situação".

Para a *produção escrita*, são propostas actividades ligadas à *escrita expressiva e lúdica* (escrever narrativas a partir da leitura de um texto literário, de uma série de palavras associadas ou não pelo sentido, de um incidente humorístico, de títulos que refiram situações inverosímeis ou utópicas, de uma história truncada no início ou no fim, de uma ou várias imagens apresentadas ao acaso ou em sequência, de cenas do quotidiano, de uma notícia de jornal, de poemas, de canções, de provérbios, de máximas, de fichas ordenadas e distribuídas sucessivamente por grupos contendo indicações que condicionem e desencadeiem a construção de um conto, de pontos de vista diferentes sobre um acontecimento inesperado ou excepcional) e outras mais associadas à *escrita para a apropriação de técnicas e de modelos* (escrever contos, resumos ou apenas textos narrativos; contar por escrito episódios reais ou imaginários), tal como acontecia nos programas do 2º Ciclo. Como facilmente se compreende, estas actividades põem em acção, simultaneamente, todos os diferentes aspectos do

tratamento cognitivo da narrativa. As primeiras estão ligadas aos objectivos: "Experimentar percursos pedagógicos que proporcionem o prazer da escrita", "Aprofundar a prática da escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura" e "Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção". O segundo conjunto de actividades está ligado aos seguintes objectivos: "Produzir textos que revelem a tomada de consciência de diferentes modelos de escrita" e "Desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens, com recurso eventual a novas tecnologias".

Mais uma vez, os blocos relativos às quatro competências necessárias à aprendizagem de uma língua (seja ela materna ou estrangeira) são completados por um bloco de reflexão sobre o funcionamento da língua, cujos objectivos são: "Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua, a partir de situações de uso" e "Apropriar-se, pela reflexão e pelo treino, de conhecimentos gramaticais que facilitem a compreensão do funcionamento dos discursos e o aperfeiçoamento da expressão pessoal". Este bloco está ligado aos diferentes níveis de tratamento cognitivo da narrativa.

Assim, certas actividades parecem reforçar o conhecimento da microestrutura do texto: verificar experimentalmente a coerência de um texto, ordenando segmentos apresentados em desordem ou reconstituindo dois textos a partir de segmentos apresentados em desordem; explorar diferenças de valor estético e semântico resultantes da mobilidade de elementos da frase; verificar experimentalmente a estrutura da frase simples, expandindo e reduzindo frases a partir da distinção dos seus elementos fundamentais e verificando a mobilidade de alguns elementos da frase; distinguir e identificar as palavras ou expressões que, numa oração, desempenham funções essenciais e acessórias (predicativo do sujeito;

complementos circunstanciais de modo, de causa, de companhia e de fim; vocativo); aperfeiçoar, em textos produzidos na turma, aspectos relativos à concordância (do verbo com o sujeito composto; em número; em pessoa); distinguir as formas de ligação de orações (coordenação e subordinação); verificar a natureza das relações entre diferentes espécies de orações subordinadas; verificar a função dos pronomes na estruturação dos textos; recorrer à utilização de pronomes para evitar repetições em textos produzidos; verificar experimentalmente a coesão de um texto articulando diferentes partes de um texto com palavras ou expressões dadas (advérbios, conjunções e locuções adverbiais e conjuncionais) ou articulando uma série de frases dadas (de forma a constituir um texto coerente) por meio de advérbios, conjunções, locuções adverbiais e conjuncionais; verificar a natureza das relações entre diferentes espécies de orações subordinadas; distinguir e identificar diferentes classes de palavras (nomes, adjetivos, verbos, advérbios e locuções adverbiais, conjunções e locuções conjuncionais); reconhecer a função das conjunções na coesão textual, distinguindo a função das conjunções e locuções conjuncionais e reconhecendo subclasses das conjunções e locuções coordenativas e subordinativas.

Para reforçar os conhecimentos relativos à macroestrutura, propõe-se também um conjunto de actividades interessantes: verificar experimentalmente o papel da pontuação como organizador textual, treinando a delimitação do período e do parágrafo no decurso do aperfeiçoamento de textos e aperfeiçoando o uso de sinais de pontuação e de auxiliares da escrita em textos próprios ou em textos dados (neste último caso, para verificar possibilidades de variação dos sentidos e do valor expressivo).

Neste contexto, convém salientar que uma actividade como articular diferentes partes de um texto com palavras ou expressões dadas (advérbios,

conjunções e locuções adverbiais e conjuncionais) pode também servir para reforçar os conhecimentos relativos à macroestrutura de um texto.

4.1.3. Observações finais

Em suma, a análise dos programas para o 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico que aqui fizemos revela que eles constituem um continuum destinado ao aprofundamento progressivo de conhecimentos relativos à compreensão e à expressão (produção) oral e escrita e à análise do funcionamento da língua, incluindo o estudo da narrativa e a abordagem ocasional de narrativas em banda desenhada.

Esta análise demonstra também que os novos programas, apesar dos seus pontos fracos e ambiguidades, resultam efectivamente de uma concepção renovada da Língua Materna e do seu ensino/aprendizagem, tanto em termos gerais como no que diz respeito especificamente à narrativa.

4.2. Sugestões didácticas

Na apresentação de sugestões didácticas para cada um dos três níveis de tratamento cognitivo da narrativa definidos por Kintsch e Van Dijk, começaremos por tratar os problemas relativos ao modo de funcionamento cognitivo destes alunos, revelados pela investigação empírica realizada, para passar, em seguida, à consideração dos que são revelados pelas respostas dadas às três questões que estão na base desta investigação empírica.

Ao mesmo tempo, procuraremos pôr estas sugestões didácticas em relação com as propostas feitas pelos actuais programas de ensino da Língua Materna para o 3º Ciclo do Ensino Básico.

4.2.1. Para o nível da microestrutura

A partir da investigação empírica já aqui apresentada, concluímos que estes alunos revelavam bastante capacidade para determinar a microestrutura de uma narrativa, quer esta fosse apresentada sob a forma de um texto narrativo convencional, quer sob a forma de uma banda desenhada.

Contudo, no que diz respeito ao texto narrativo convencional, subsistem problemas graves que a análise qualitativa feita permitiu associar ao relativo desconhecimento de certas categorias gramaticais, nomeadamente pronomes de valor anafórico e conectores. Daí a ideia de que é necessário aprofundar, com os alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico, a análise da natureza e do funcionamento destas categorias gramaticais.

Os novos programas para este ciclo de ensino têm em conta esta necessidade, incluindo no texto das instruções oficiais relativas ao ensino da Língua Materna uma secção de reflexão sobre o funcionamento da língua, que, supostamente, leva os alunos a descobrirem aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua, a partir de situações de utilização quotidiana, e a adquirirem, através da reflexão e do treino, conhecimentos gramaticais que facilitam a compreensão do funcionamento dos discursos e contribuem para o aperfeiçoamento da expressão pessoal, segundo objectivos explicitamente formulados. Além disso, essa secção propõe processos de operacionalização destes conhecimentos que se assemelham muito às actividades realizadas no âmbito desta investigação empírica, quer ao longo da intervenção didáctica, quer nos testes que foram aplicados aos alunos ao longo dos três momentos de avaliação previstos no plano da experiência: por exemplo, no bloco relativo à reflexão sobre o funcionamento da língua,

propõe-se que se investigue experimentalmente a coerência de um texto, ordenando segmentos desse texto apresentados em desordem. ⁴

Algumas das actividades sugeridas pelos novos programas permitem resolver problemas de ordem morfológica. Por exemplo: distinguir e identificar diferentes classes de palavras (nomes, adjectivos, verbos, advérbios e locuções adverbiais, conjunções e locuções conjuncionais); aperfeiçoar, em textos produzidos pela turma, aspectos relativos aos acordos para sistematizar regras de concordância. ⁵

Outras actividades propostas permitem resolver problemas de natureza sintáctica: reconhecer a função das conjunções na coesão textual; verificar a função dos pronomes na estruturação de textos; recorrer a pronomes para evitar repetições em textos produzidos; verificar experimentalmente a estrutura da frase simples, expandindo e reduzindo frases a partir da distinção dos seus elementos fundamentais e da verificação da mobilidade de certos elementos da frase; distinguir e identificar as palavras ou as expressões que, numa proposição, desempenham funções essenciais e acessórias; distinguir formas de ligação de proposições (coordenação e subordinação); verificar a natureza das relações entre diferentes tipos de proposições coordenadas ou subordinadas.

Outras actividades ainda permitem resolver problemas de natureza semântico-lexical: explorar diferenças de valor estético e semântico resultantes da mobilidade de elementos da frase; aperfeiçoar a coesão

⁴ As referências feitas às sugestões de actividades propostas pelos programas de ensino da Língua Materna têm a ver exclusivamente com os domínios da reflexão sobre o funcionamento da língua e da compreensão escrita, porque o domínio da produção (tanto escrita como oral) está excluído do âmbito desta investigação empírica, bem como o domínio da compreensão oral.

⁵ Esta última actividade permite resolver problemas de natureza morfo-sintáctica.

textual através da utilização de palavras de sentido equivalente, mais geral ou mais restrito.

Algumas actividades integradas na secção consagrada à compreensão escrita permitem aperfeiçoar a aptidão dos alunos para elaborar a microestrutura da narrativa. Por exemplo: fazer inferências a partir de dados textuais; relacionar a ordem real dos acontecimentos com a sua ordem textual; localizar a acção no espaço e no tempo; descobrir as características de personagens a partir das suas palavras ou das do narrador e também do seu comportamento.

Que material devemos utilizar para o estudo da microestrutura da narrativa?

As sugestões de actividades retiradas das instruções oficiais para o ensino da Língua Materna neste nível de escolaridade pressupõem, em grande parte, a utilização de textos narrativos convencionais. É o caso da maior parte das actividades incluídas na secção designada pelo título "Reflexão sobre o funcionamento da língua". Mas há outras sugestões, sobretudo a nível da "Compreensão escrita", que podem ser realizadas tanto com textos narrativos convencionais como com bandas desenhadas: por exemplo, fazer inferências a partir de dados textuais.

As conclusões da investigação empírica, redigidas a partir da análise e da interpretação dos dados relativos à microestrutura da narrativa, indicam que a aquisição de conhecimentos sobre a microestrutura a partir de bandas desenhadas não é nem mais rápida nem mais fácil do que a se realiza a partir de textos narrativos convencionais. Elas revelam também que os conhecimentos adquiridos a partir da banda desenhada, a nível da microestrutura, não podem ser transpostos para textos narrativos convencionais, nem a este nível, nem a outros.

Portanto, a banda desenhada não é a panaceia ideal para a resolução de problemas dos alunos deste nível escolar relativamente à microestrutura da narrativa. É preciso, efectivamente, estudar textos narrativos convencionais para poder, mais tarde, elaborar correctamente a microestrutura de outros textos do mesmo género.

Mas nada impede o professor de estudar também bandas desenhadas, a nível da microestrutura, pois trata-se de um texto que os alunos lêem frequentemente, no contexto extra-escolar, e de que provém uma boa parte da sua experiência de leitura. E, ao fazerem o estudo dos aspectos narrativos de bandas desenhadas, sempre que tenham sido detectados pontos de contacto entre a superfície textual da banda desenhada e a do texto narrativo convencional, o professor deveria chamar a atenção dos alunos para eles. Isto é possível, dado que a banda desenhada apresenta também uma camada textual.

O que é preciso nunca esquecer é que o estudo da banda desenhada a este nível não permite automaticamente ao aluno mostrar-se capaz de elaborar a microestrutura de qualquer texto narrativo convencional.

4.2.2. Para o nível da macroestrutura

A investigação empírica realizada revelou numerosos problemas a este nível.

De facto, os alunos que participaram na experiência pedagógica realizada não pareciam ser capazes de determinar a macroestrutura de um texto, fosse ele um texto narrativo convencional ou uma banda desenhada.

No que dizia respeito ao texto narrativo convencional, os problemas detectados estavam sobretudo ligados ao desconhecimento das relações entre uma macroproposição e o conjunto de proposições que ela abrangia e,

no que dizia respeito à banda desenhada, eles resultavam principalmente da má interpretação dos elementos semânticos ligados ao conhecimento do mundo.

Um factor importante, a associar a estes problemas, parece ser o facto de o tipo de ensino ministrado aos alunos no âmbito da aula de Língua Materna não ser organizado de modo a desenvolver neles esta aptidão.

Portanto, tudo isto parece indicar que uma boa maneira de resolver o problema seria treinar os alunos, levando-os a realizar na aula actividades que os forçariam a trabalhar com a macroestrutura da narrativa.

Os novos programas do ensino da Língua Materna manifestam esta preocupação, apresentando sugestões de actividades que os professores deverão realizar com os seus alunos e que põem em acção conhecimentos sobre a macroestrutura, nomeadamente a da narrativa.

É o caso das seguintes actividades, inseridas na secção "Compreensão escrita": imaginar possibilidades narrativas sugeridas pelo título de uma obra que não se leu; imaginar resumos de intrigas a partir do índice de uma obra; identificar os acontecimentos principais de uma narrativa estudada na aula.

A investigação empírica levada a cabo e os trabalhos consultados para elaborar as suas bases teóricas permitem sugerir que o resumo (sob os diferentes aspectos que este pode assumir) é uma actividade ideal para desenvolver a aptidão destes alunos para determinarem a macroestrutura de uma narrativa.

E, neste caso, que material deve o professor utilizar na aula de Língua Materna para estudar a macroestrutura da narrativa com estes alunos?

As conclusões da investigação empírica realizada indicam que a aquisição de conhecimentos sobre a macroestrutura da narrativa não se faz nem mais fácil nem mais rapidamente a partir de bandas desenhadas do

que a partir de textos narrativos convencionais. Mas, ao contrário do que acontecia com a microestrutura, em que os resultados dos dois grupos eram excelentes para a banda desenhada e medíocres para o texto narrativo convencional, a nível da macroestrutura, os dois grupos apresentam resultados do mesmo nível (resultados fracos) para os dois tipos de textos utilizados, ao longo dos três momentos de avaliação previstos.

Verificámos também que há efectivamente transposição de conhecimentos relativos à macroestrutura adquiridos a partir da banda desenhada para o domínio do texto narrativo convencional, não só a nível da própria macroestrutura, mas também a nível da superestrutura.

Estas constatações permitem-nos sugerir a utilização (simultânea ou alternada) de textos narrativos convencionais e de bandas desenhadas, o que não vai de modo nenhum contra o espírito das instruções oficiais para o ensino da Língua Materna a nível do 3º Ciclo do Ensino Básico, dado que, a dado momento, elas propõem a leitura de bandas desenhadas para permitir aos alunos atingirem o objectivo "Interpretar linguagens de natureza icónica e simbólica".

4.2.3. Para o nível da superestrutura

A este nível, a investigação empírica realizada revela que o facto mais importante a assinalar, tanto para o texto narrativo convencional como para a banda desenhada, é o desfazamento entre os conhecimentos metacognitivos destes alunos, no que se refere à superestrutura da narrativa, e a sua utilização não consciente das operações que estão na base destes conhecimentos.

De facto, há alunos que indicam correctamente os nomes das diferentes categorias narrativas que a constituem, mas que, ao mesmo tempo, têm

difficuldade em identificá-las e delimitá-las em histórias apresentadas sob a forma de textos narrativos convencionais ou de bandas desenhadas.

Dir-se-ia que o ensino que eles recebem, no âmbito da Língua Materna, os leva a memorizarem etiquetas sem compreenderem e integrarem os conceitos que lhes correspondem.

Trata-se, portanto, de levar estes alunos a realizarem actividades que lhes permitam apreender correctamente estes conceitos, em vez de memorizarem etiquetas vazias de sentido.

Podemos igualmente encontrar nos novos programas de ensino da Língua Materna para o 3º Ciclo do Ensino Básico actividades adaptadas a esta finalidade. Por exemplo, na secção dita "Compreensão escrita", os professores são aconselhados a levarem os seus alunos a recolher, nas primeiras páginas de uma narrativa, informações sobre as personagens, o espaço e o tempo da acção (portanto, a identificar na narrativa as informações a integrar na categoria narrativa designada pelo termo "exposição") ou a fazê-los descobrirem os momentos determinantes da acção, ditos "situação inicial" (o que corresponde à "exposição"), "peripécias" e "ponto culminante" (o que pode corresponder, mais ou menos, à "complicação") e "desenlace" (uma categoria que deve corresponder mais ou menos à "resolução").

É evidente que é necessário completar este ensino, destinado a assegurar a compreensão e a integração dos conceitos indispensáveis ao conhecimento da superestrutura da narrativa, com um ensino de natureza mais metacognitiva, que leve os alunos a encontrarem as etiquetas adequadas para os conceitos adquiridos, tal como se fez no decurso da intervenção didáctica incluída nesta investigação empírica.

O trabalho será muito mais fácil quando não for necessário enfrentar a influência nefasta da estrutura concorrente que os alunos implicados nesta

investigação tinham estudado ao longo do ciclo de ensino anterior (5º e 6º Anos).

Que material será então necessário utilizar para estudar a superestrutura da narrativa na aula de Língua Materna?

A investigação empírica levada a cabo não permitiu chegar a conclusões tão precisas para a superestrutura como as que foram obtidas para os dois outros níveis (microestrutura e macroestrutura).

De facto, as respectivas conclusões indicam que não é mais fácil nem mais rápido adquirir conhecimentos sobre a superestrutura da narrativa a partir da banda desenhada do que a partir de textos narrativos convencionais, mas verifica-se, apesar de tudo, que esta aprendizagem é possível. Os desempenhos do grupo experimental nas provas "super1-convencional" e "super1-BD" são ligeiramente inferiores aos do grupo controlo, mas mesmo assim são bastante bons e observamos uma melhoria considerável dos resultados logo após o Pós-teste 1, apesar de haver, de um modo geral, uma ligeira descida entre este e o Pós-teste 2, quando o "repouso" entre estes dois testes vem favorecer a confusão com a outra estrutura aplicável à narrativa que estes alunos estudaram anteriormente.

No que diz respeito à possibilidade de fazer a transposição dos conhecimentos relativos à superestrutura adquiridos a partir de bandas desenhadas para o estudo dos textos narrativos convencionais, vimos que as análises feitas não permitiram determiná-lo de forma precisa. Mas elas também não permitem rejeitar essa hipótese!

Apesar de tudo isto, para o grupo experimental e no que diz respeito à prova "super1-convencional", pudemos determinar que os resultados finais são essencialmente explicados pelos conhecimentos prévios em macroestrutura do texto narrativo convencional, mas que também são

explicados pelos conhecimentos relativos à macroestrutura da banda desenhada adquiridos ao longo da intervenção didáctica.

Ousaremos, portanto, sugerir que os professores utilizem, ao mesmo tempo ou alternadamente, textos narrativos convencionais e bandas desenhadas para estudar a superestrutura da narrativa com os seus alunos na aula de Língua Materna.

4.2.4. Observações conclusivas

Todo o percurso realizado através desta investigação empírica leva, portanto, a reconhecer que, apesar de o itinerário de ensino/aprendizagem proposto pela unidade didáctica que estava no centro da experiência pedagógica levada a cabo ter produzido resultados interessantes, é preciso introduzir nela algumas alterações em função das conclusões a que chegámos, se quisermos propô-la como um modelo possível de abordagem da narrativa na aula de Língua Materna, com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, manteríamos a progressão estabelecida para a versão desta unidade que utilizámos efectivamente no decurso da experiência pedagógica, mas introduziríamos algumas modificações em alguns dos momentos e das fases que dela faziam parte.

É evidente que, para a aplicação didáctica, deixaria de ser necessário dividir os alunos de cada turma em dois grupos. Esta divisão existiu apenas para satisfazer as exigências da metodologia experimental adoptada no âmbito desta investigação empírica.

É também evidente que o primeiro momento da unidade didáctica (no decurso do qual os alunos compararam o texto narrativo ao texto descritivo - que eles tinham estudado anteriormente - para determinarem as diferenças

entre eles) poderia ser mantido tal e qual ou, eventualmente, ser completado pela confrontação do texto narrativo com outros tipos de textos ou ainda ser pura e simplesmente suprimido, dado que foi introduzido sobretudo para fazer a ligação entre o ensino que os alunos tinham recebido antes e o trabalho especial que ia começar, que dizia respeito especificamente à narrativa e que constituiria a intervenção didáctica.

O segundo momento (no decurso do qual os alunos eram levados a estudar um texto narrativo convencional e uma curta banda desenhada sobre o mesmo tema) deveria ser mantido. Contudo, os alunos poderiam estudar, simultaneamente, as características narrativas do texto narrativo convencional e as da banda desenhada. Seria interessante apreciar de modo bastante completo as características específicas da superfície textual dos dois, sem, no entanto, se pretender ter a veleidade de ver tudo. Este trabalho facilitaria, sem dúvida, a abordagem da microestrutura, da macroestrutura e da superestrutura da narrativa, quer para o texto narrativo convencional, quer para a banda desenhada, ao longo do terceiro momento deste itinerário didáctico.

Os dois textos em questão poderiam ser retomados no terceiro momento, para estudar sucessivamente os três níveis de tratamento cognitivo do texto, em compreensão.

Começar-se-ia pela microestrutura, nomeadamente através de um exercício de reescrita de cada um dos textos, no decurso do qual o professor chamaria a atenção para as características específicas da superfície textual de cada um deles que condicionam a elaboração da respectiva microestrutura. No que diz respeito ao texto narrativo convencional, seria oportuno insistir nos mecanismos linguísticos que contribuem para a construção e para o reforço da coesão e da coerência do texto, enquanto que, para a banda desenhada, seria importante, principalmente, insistir na

interpretação a dar a certos aspectos do seu código de representação que os alunos dominam mal e que tornam a leitura destes textos mais difícil.

Em seguida, passar-se-ia à macroestrutura, mantendo a actividade de resumo que foi efectivamente realizada no decurso da experiência; dado que, a este nível, pode haver transposição de conhecimentos entre o domínio da banda desenhada e o do texto narrativo convencional, o professor poderia começar pelo resumo da banda desenhada em estudo (dado ser um tipo de texto que os alunos lêem mais frequentemente) e passar, em seguida, ao resumo do texto narrativo convencional, permitindo, assim, aos alunos integrarem bem os conhecimentos adquiridos.

Aqui também, como pudemos determinar a partir dos resultados da experiência realizada, seria necessário insistir em certos aspectos: no que se refere à banda desenhada, seria necessário continuar a chamar a atenção dos alunos para certos aspectos do seu código, que podem acarretar problemas de interpretação; no que se refere ao texto narrativo convencional, seria sobretudo importante insistir nas relações entre cada macroproposição e o conjunto de proposições que ela supostamente abrangia.

A nível da macroestrutura seria também interessante retirar algumas ideias das propostas de Daniel Bain a que fizemos referência no quadro teórico desta tese (cf. no Capítulo VI - "Aspectos didácticos" -, a secção "Estudos ligados à macroestrutura da narrativa"), no sentido de dar uma finalidade comunicativa específica à actividade de resumo proposta aos alunos.

Para terminar, passar-se-ia à superestrutura, que poderia ser estudada paralelamente na banda desenhada e no texto narrativo convencional.

Apesar do menor grau de certeza das conclusões obtidas para a superestrutura, a partir da investigação empírica realizada, parece que o

procedimento adoptado, no âmbito da investigação empírica, para estudar este nível específico permite obter um certo sucesso no que se refere à aquisição de conhecimentos relativos à superestrutura da narrativa. Portanto, poderíamos mantê-lo, tendo, simultaneamente, o cuidado de dar mais atenção à possibilidade de eventuais confusões com outros modelos de estruturação da narrativa a que os alunos pudessem ter tido acesso anteriormente.

O quarto momento (destinado à consolidação dos conhecimentos adquiridos ao longo do itinerário de ensino/aprendizagem proposto) não acarreta problemas específicos devido à sua própria natureza. Poder-se-ia, por conseguinte, mantê-lo e convertê-lo num momento de avaliação formativa, antes de passar à indispensável avaliação sumativa.

Um outro exercício interessante a realizar, como forma de consolidação da aprendizagem, seria reescrever em banda desenhada um texto narrativo convencional - o que implicaria seleccionar o que se ia desenhar e o que ia ser apresentado sob a forma de texto (tendo em conta os vários tipos de texto que podem existir na banda desenhada e os vários elementos icónicos de que esta é composta) - e depois comparar entre si as duas produções. No entanto, este trabalho seria demorado e talvez um pouco difícil, embora não seja impossível realizá-lo.

O quadro abaixo apresentado (Quadro 48) faz a síntese da nova versão da unidade didáctica que está no centro desta investigação empírica.⁶

⁶ Aqui não apresentamos a planificação da unidade, pois parece-nos que será muito melhor que cada utilizador desta sugestão o faça para a situação concreta em que se encontra. Por conseguinte, este quadro fornece apenas as linhas gerais de estruturação dessa unidade.

1º momento	Confronto do texto narrativo com outros tipos de textos
2º momento	A narrativa sob várias formas (texto narrativo convencional e banda desenhada) Estudo da superfície textual destes dois tipos de textos
3º momento Fase 1	Estudo da microestrutura do texto narrativo convencional e da banda desenhada (em separado, mas sublinhando os pontos de contacto)
3º momento Fase 2	Estudo da macroestrutura do texto narrativo convencional e da banda desenhada (simultânea ou alternadamente)
3º momento Fase 3	Estudo da superestrutura do texto narrativo convencional e da banda desenhada (simultânea ou alternadamente)
4º momento	Actividades de consolidação dos conhecimentos adquiridos (realizadas a partir de textos narrativos convencionais e de bandas desenhadas, numa perspectiva de avaliação formativa)
5º momento	Avaliação final (sumativa) da unidade didáctica

Quadro 48 - Novo modelo de itinerário didáctico para o estudo da narrativa na aula de Língua

Materna com os alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico

Nestas propostas didácticas, não fizemos intervir a produção (oral ou escrita), porque os objectivos desta tese se relacionam exclusivamente com a compreensão, sobretudo escrita. Mas isso não significa que o professor de Língua Materna não deva pensar em introduzir neste tipo de estudo da narrativa momentos especificamente consagrados à produção, seja ela oral ou escrita, e à compreensão oral.

Aliás, se analisarmos de perto as propostas didácticas feitas no âmbito desta investigação empírica, depressa verificamos que algumas das actividades mencionadas podem facilmente ser ligadas à produção (sobretudo escrita). Estamos a pensar, por exemplo, nas actividades de reescrita e de resumo de textos narrativos convencionais e de bandas desenhadas.

5. Recomendações para a realização de futuros trabalhos de investigação neste domínio e possíveis aplicações dos resultados desta investigação empírica

Face às conclusões a que nos foi possível chegar a partir da realização desta investigação empírica, pensamos que seria interessante retomar este trabalho no que se refere à superestrutura, aspecto para o qual subsistem algumas dúvidas. De facto, os resultados das análises feitas revelaram-se menos claros do que os que obtivemos para os outros níveis estudados (microestrutura e macroestrutura), apesar de nos fornecerem pistas interessantes.

Parece-nos também que, visto da realização desta investigação empírica ter resultado a reformulação do itinerário didáctico previsto inicialmente e esta ter sido desenvolvida numa altura em que os novos programas para o ensino da Língua Materna, definidos no âmbito da Reforma Educativa, não estavam ainda em vigor, seria interessante testar o novo modelo (se é que podemos utilizar esta denominação!) com alunos do mesmo nível de escolaridade dos escolhidos para esta primeira experiência (isto é, do 7º ou 8º Anos de Escolaridade) ou até do 9º Ano e tendo em conta a nova conjuntura prevista para o ensino da Língua Materna.

No que diz respeito ao aspecto especificamente didáctico desta investigação, parece que ela poderia desembocar não propriamente na elaboração de manuais, dado que este tema é um pouco restrito para esse efeito, mas, pelo menos, na construção de sugestões e de materiais destinados ao ensino/aprendizagem da narrativa neste nível de escolaridade. É evidente que se tornaria necessário elaborá-los de acordo com os novos programas para o ensino da Língua Materna.

Parece-nos igualmente que o aperfeiçoamento e o aprofundamento da formação dos professores de Língua Materna que trabalham com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico no que se refere a este domínio específico - a que os novos programas atribuem uma importância talvez superior à que lhe era atribuída pelos anteriores - constitui também uma aplicação importante dos resultados desta investigação empírica, sem prejuízo para posteriores aprofundamentos e reformulações resultantes da continuação da investigação neste domínio.

BIBLIOGRAFIA

- * AAVV (1980) - *Classificação nacional das profissões*. Lisboa: Ministério do Trabalho/Secretaria de Estado do Emprego
- * Alves, Christian & Poje-Cretien, Joëlle (s.d.) - Les images séquentielles: de la lecture d'images à la naissance du récit. *Spirale. Revue de didactique et de pédagogie*. N^o spécial (réédition partielle des numéros 1-2-3), 177-200
- * Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1964) - *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Les Editions de Minuit
- * Bronckart, J.-P., Bain, D., Schnewly, B., Davaud, C. & Pasquier, A. (1985) - *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlè
- * Brown, Ann L. & Day, Jeanne D. (1983) - Macrorules for summarizing texts: the development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 22, 1-14
- * Charolles, Michel (1989) - "Coherence as a principle in the regulation of discursive production". In Wolfgang Heydrich, Fritz Neubauer, János S. Petöfi e Emel Sözer (Eds.). *Connexity and coherence. Analysis of text and discourse*. Berlin/New York: de Gruyter
- * Correia, João D. Pinto (1979-a) - *O texto paraliterário I*. Cadernos da Associação de Professores de Português. 3, Lisboa, Associação de Professores de Português
- * Correia, João D. Pinto (1979-b) - *O texto paraliterário II*. Cadernos da Associação de Professores de Português. 4, Lisboa, Associação de Professores de Português
- * Eco, Umberto (1978) - *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*. 3^a ed. Lisboa: Editorial Presença (trad.)
- * Ehrlich, Stéphane & Flament, Claude (1964) - *Précis de statistique*. Paris: PUF

- * Escorza, Tomás Escudero (1978) - *Formulación de objetivos para la programación didáctica*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación
- * Fayol, Michel (1985) - *Le récit et sa construction*. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé
- * Groensteen, Thierry (1990) - Du 7e au 9e art: l'inventaire des singularités. *CinémAction* (n° spécial "Cinéma et bande dessinée"), 16-28
- * Groensteen, Thierry (1991) - Le système spatio-topique de la bande dessinée. *Mémoire de D.E.A. não publicado*. Universidade de Toulouse-Le Mirail
- * Groensteen, Thierry (1993) - La planche, un espace narratif. In Odette Mitterrand et Gilles Ciment (Dir.). *L'Histoire ... par la bande. Bande dessinée, Histoire et pédagogie*. Paris: Syros
- * Kintsch, Walter (1977) - On comprehending stories. In Marcel A. Just and Patricia A. Carpenter (Eds.). *Cognitive processes in comprehension*. Hillsdale (N. J.): Lawrence Erlbaum Associates
- * Kintsch, Walter & Van Dijk, Teun A. (1975) - Comment on se rappelle et on résume des histoires. *Langue Française*. 40, 98-116
- * Langouet, Gabriel & Porlier, Jean-Claude (1981) - *La mesure statistique en milieu éducatif*. Paris: ESF
- * Mager, Robert (1974) - *Comment définir des objectifs pédagogiques*. Paris/Bruxelles/Montréal: Gauthier/Villars Editeurs (trad.)
- * Mager, Robert (1977) - *Medindo os objetivos de ensino ou como conseguir um par adequado*. Porto Alegre: Globo (trad.)
- * Reuchlin, Maurice (1976) - *Précis de statistique. Présentation notionnelle*. Paris: PUF
- * Rossi, Jean-Pierre, Crombe, Patrice, Lecuyer, Roger, Pecheux, Marie-Germaine & Tourette, Catherine (1989) - *La méthode expérimentale en psychologie*. Paris: Dunod

- * Sá, Cristina Manuela (1991) - *Narrativa e ensino da Língua Materna*. In Isabel Pinheiro Martins, Ana Isabel Andrade, António Moreira, Maria Helena Araújo e Sá, Nilza Costa e António Falcão Paredes (Eds.). *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Secção Autónoma de Didáctica e Tecnologia Educativa
- * Sequeira, Maria de Fátima (1990) - *Manual para elaboração de teses de mestrado e de doutoramento em Educação*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação
- * Silva, Lino Moreira da (1982) - *Planificação e metodologia*. Porto: Porto Editora
- * Van Dijk, Teun A. (1977) - *Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. London/New York: Longman
- * Yuill, Nicola & Oakhill, Jane (1991) - *Children's problems in text comprehension. An experimental investigation*. Cambridge: Cambridge University Press

NOTA:

Para a redacção do Capítulo IX, foram também utilizados os programas para o ensino do Português, em vigor a partir do ano lectivo de 1980/81, bem como os novos programas, publicados no âmbito da Reforma Educativa actualmente em decurso:

- * AAVV (1991) - *Organização Curricular e Programas*. Vol. I. (Ensino Básico - 2º Ciclo). s.l.: Ministério da Educação/Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário
- * AAVV (1991) - *Organização Curricular e Programas*. Vol. I. (Ensino Básico - 3º Ciclo). s.l.: Ministério da Educação/Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário

* AAVV (1991) - *Programas de Língua Portuguesa. Plano de organização do ensino/aprendizagem*. Vol. II. (Ensino Básico - 2º Ciclo). s.l.: Ministério da Educação/Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário

* AAVV (1991) - *Programa de Língua Portuguesa. Plano de organização do ensino/aprendizagem*. Vol. II. (Ensino Básico - 3º Ciclo). s.l.: Ministério da Educação/Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário

695D

Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá



UNIVERSIDADE DE AVEIRO
SERVIÇOS DE DOCUMENTAÇÃO
MEDIATECA

**A BANDA DESENHADA:
UMA LINGUAGEM NARRATIVA
AO SERVIÇO DO ENSINO DO PORTUGUÊS
(LÍNGUA MATERNA)**

Volume III



89905

Universidade de Aveiro
1995

ERRATA VOLUME III

Página	Linha	Onde se lê	Deve ler-se
iii	6	Planificação de unidades didácticas e das diferentes sessões (para a turma experimental e para a turma controlo)	Planificação da unidade didáctica e das diferentes sessões (para a turma experimental e para a turma controlo)
706	11	documentos didácticos	manual
706	12	manual	outros
713	8	(retroprojector e gravador).	(retroprojector e gravador de som).
713	11	projector de slides	projector de diapositivos
774	8	sub-repticiamente	subrepticiamente
785	8	sub-repticiamente	subrepticiamente
793	18	febre de vingança	febre de vingança
803	21	alcança a ilha	alcança a ilha
806	5	e a fazer	e a fazerem
815	8	sub-repticiamente	subrepticiamente
824	5	irão delimitando no respectivo exemplar da história de banda desenhada as ideias	irão delimitando, no respectivo exemplar da história de banda desenhada, as ideias
850	13	supereestrutura	supereestrutura
906	8	a casa da senhora, a quem tinham roubado um anel precioso	a casa da senhora, a quem tinham roubado um anel precioso,
930	27	indicar as vinhetas 7 e 8..	indicar as vinhetas 7 e 8.
933	19	os parágrafos 5, 6 e 7;	os parágrafos 5, 6 e 7;
934	2	- 3 professor	- 3 professores
941	7	texto convencional	texto narrativo convencional
942	2	Pede-se também que avaliem	Pede-se também que avalie
942	10	Faca a divisão	Faça a divisão
991	2	Propõem-se as seguintes alternativas para a ordenação dos blocos de vinhetas	Propõe-se a seguinte ordenação dos blocos de vinhetas
995	15	Univesridade de Aveiro	Universidade de Aveiro
997	4	turma controle	turma controlo
997	8	turma controle	turma controlo
1062	9	os verbos assinalados	os verbos assinalados
1073	6	por expressão equivalente. (numa frase dada)	por expressão equivalente (numa frase dada).
1073	11	os vocábulos sublinhados. (subentendido: "no trecho")	os vocábulos sublinhados (subentendido: "no trecho").

ÍNDICE DESTE VOLUME

ANEXO 1 - Questionário aplicado aos alunos	696
ANEXO 2 - Questionário aplicado aos professores	703
ANEXO 3 - Caracterização das respostas dos professores ao questionário que lhes foi aplicado	710
ANEXO 4 - Planificação de unidades didácticas e das diferentes sessões (para a turma experimental e para a turma controlo)	717
ANEXO 5 - Material didáctico usado nas diferentes sessões (para a turma experimental e para a turma controlo)	752
ANEXO 6 - Os dois testes	860
ANEXO 7 - Respostas e apreciações dos juízes	919
ANEXO 8 - Quadro das variáveis	984
ANEXO 9 - Grelha de correcção dos dois testes	986
ANEXO 10 - Lista da bibliografia distribuída aos professores	994
ANEXO 11 - Caracterização dos pares de alunos seleccionados para a realização da experiência	996
ANEXO 12 - Relatório global da realização da experiência	999
ANEXO 13 - Textos que resultaram da actividade de reescrita	1003
ANEXO 14 - Textos que resultaram da actividade de resumo	1029
ANEXO 15 - Modelos de reescrita, resumo e conclusão dos textos de consolidação	1054
ANEXO 16 - Resultados globais das turmas experimental e controlo nos três momentos de avaliação previstos	1067
ANEXO 17 - Questões retiradas dos testes sumativos aplicados aos alunos da experiência durante o ano lectivo e sua tipologia	1072
ANEXO 18 - Efectivos das duas turmas e dos grupos correspondentes por tipo de resposta dada para a prova "super2-convencional"	1075
ANEXO 19 - Efectivos das duas turmas e dos grupos correspondentes por tipo de resposta dada para a prova "super2-BD"	1077
ANEXO 20 - Resultados do teste de Kolmogorov-Smirnov aplicado às diferentes distribuições de resultados obtidas	1079

ANEXO 21 - Efectivos da turma experimental e do grupo correspondente para as questões de tipo morfológico	1081
ANEXO 22 - Efectivos da turma experimental e do grupo correspondente para a prova "super1-partes-BD"	1083
LISTA DOS TEXTOS UTILIZADOS NAS SESSÕES DIDÁCTICAS E NOS TESTES APLICADOS AOS ALUNOS DURANTE A EXPERIÊNCIA	1085

ANEXO 1

Questionário aplicado aos alunos

QUESTIONARIO PARA OS ALUNOS

1. Escola que frequenta

[Assinala com uma cruz a resposta adequada.]

1.1. Escola Secundária José Estêvão _____

1.2. Escola Secundária Homem Cristo _____

1.3. Escola Secundária de Esgueira _____

2. Ano de escolaridade

[Assinala com uma cruz a resposta adequada.]

2.1. 7º Ano _____

2.2. 8º Ano _____

3. Turma

4. Número

5. Idade

[Assinala com uma cruz a resposta adequada.]

5.1. menos de 12 anos _____

5.2. 12 anos _____

5.3. 13 anos _____

5.4. 14 anos _____

5.5. mais de 14 anos _____

6.Sexo

[Assinala com uma cruz a resposta adequada.]

6.1. Masculino _____

6.2. Feminino _____

7.E a primeira vez que frequentas este ano de escolaridade?

[Assinala com uma cruz a resposta adequada.]

7.1. Sim _____

7.2. Não _____

8.Nível atingido na disciplina de Português

[Põe um círculo em torno do nível que atingiste no 3º Período do ano passado, no ano de escolaridade que frequentaste.]

1 2 3 4 5

9.Viveste sempre em Portugal?

[Assinala com uma cruz a resposta adequada.]

9.1. Sim _____

9.2. Não _____

10.Se viveste no estrangeiro, nesse país falava-se...

[Assinala com uma cruz a resposta adequada.]

10.1. Português _____

10.2. uma língua estrangeira _____

11. Falas correntemente alguma língua estrangeira, em família ou com os amigos?

[Assinala com uma cruz a resposta adequada.]

11.1. Sim _____

11.2. Não _____

12. A tua mãe estudou durante...

[Assinala com uma cruz a resposta adequada.]

12.1. um ano ou menos _____

12.2. entre 1 a 4 anos _____

12.3. entre 4 a 6 anos _____

12.4. entre 6 a 9 anos _____

12.5. entre 9 a 12 anos _____

12.6. mais de 12 anos _____

13.0 teu pai estudou durante...

[Assinala com uma cruz a resposta adequada.]

13.1. um ano ou menos _____

13.2. entre 1 a 4 anos _____

13.3. entre 4 a 6 anos _____

13.4. entre 6 a 9 anos _____

13.5. entre 9 a 12 anos _____

13.6. mais de 12 anos _____

14. A tua mãe trabalha...

[Assinala com uma cruz a resposta adequada.]

14.1. em casa _____

14.2. no exterior _____

14.3. em casa e no exterior _____

15.Qual é a profissão da tua mãe?

[Assinala com uma cruz a resposta adequada.]

15.1. pessoal de profissões científicas,
técnicas, artísticas e de profissões
similares _____

15.2. directores e quadros superiores
administrativos _____

15.3. pessoal administrativo e trabalhadores
similares _____

15.4. pessoal do comércio e vendedores _____

15.5. pessoal dos serviços de protecção e
segurança, dos serviços pessoais e
domésticos e trabalhadores similares _____

15.6. agricultores, criadores de animais,
trabalhadores agrícolas e florestais,
pescadores e caçadores _____

15.7. trabalhadores da produção das indústrias
extractiva e transformadora e condutores
de máquinas fixas e de transporte _____

16.Qual é a profissão do teu pai?

[Assinala com uma cruz a resposta adequada.]

16.1. pessoal de profissões científicas,
técnicas, artísticas e de profissões
similares _____

16.2. directores e quadros superiores
administrativos _____

16.3. pessoal administrativo e trabalhadores
similares _____

16.4. pessoal do comércio e vendedores _____

16.5. pessoal dos serviços de protecção e
segurança, dos serviços pessoais e
domésticos e trabalhadores similares _____

16.6. agricultores, criadores de animais,
trabalhadores agrícolas e florestais,
pescadores e caçadores _____

16.7. trabalhadores da produção das indústrias
extractiva e transformadora e condutores
de máquinas fixas e de transporte _____

17.0 que é que tu gostas de ler?

[Assinala com uma cruz a resposta adequada.]

17.1. narrativas _____

17.2. peças de teatro _____

17.3. poesia _____

17.4. jornais _____

17.5. revistas _____

17.6. banda desenhada _____

17.7. romances policiais _____

17.8. ficção científica _____

18.Quantas histórias de banda desenhada lês por semana?

[Assinala com uma cruz a resposta adequada.]

18.1. menos de 3 livros _____

18.2. 3 livros _____

18.3. mais de 3 livros _____

ANEXO 2

Questionário aplicado aos professores

QUESTIONARIO PARA OS PROFESSORES

1.Grupo/Subgrupo/Especialidade

[Assinale com uma cruz a opção conveniente.]

1.1. 8º Grupo A _____

1.2. 8º Grupo B _____

1.3. outros _____

2.Número de anos de serviço

[Assinale com uma cruz a opção conveniente.]

2.1. menos de 10 anos _____

2.2. de 10 a 20 anos _____

2.3. mais de 20 anos _____

3.Formação pedagógica

[Assinale com uma cruz a opção conveniente.]

3.1. estágio com Exame de Estado e frequência de SCP _____

3.2. frequência de SCP e estágio sem Exame de Estado _____

3.3. estágio "clássico" sem frequência de SCP _____

3.4. profissionalização em exercício (1980/81 a 1985/86) _____

3.5. licenciatura em ensino _____

3.6. bacharelato em ensino _____

3.7. profissionalização em serviço (a partir de 1985/86) _____

3.8. outra (a precisar) _____

4.Escola em que se encontra colocado(a) actualmente.

[Assinale com uma cruz a opção conveniente.]

4.1. Escola Secundária José Estêvão _____

4.2. Escola Secundária Homem Cristo _____

4.3. Escola Secundária de Esgueira _____

5.Técnicas de ensino, utilizadas na sala de aula .

[Assinale com uma cruz a opção conveniente.]

- 5.1. exposição _____
- 5.2. trabalho de grupo _____
- 5.3. debate _____
- 5.4. outras _____

6.Materiais utilizados em sala de aula

[Assinale com uma cruz a opção conveniente.]

- 6.1. audiovisuais _____
- 6.2. documentos autênticos _____
- 6.3. documentos didácticos _____
- 6.4. manual _____

7.Que hardware utiliza na sala de aula?

[Assinale com uma cruz a opção conveniente.]

- 7.1. retroprojector _____
- 7.2. projector de diapositivos _____
- 7.3. gravador de som _____
- 7.4. video _____

8.Que software utiliza na sala de aula?

[Assinale com uma cruz a opção conveniente.]

- 8.1. transparências
- 8.2. diapositivos
- 8.3. diaporamas
- 8.4. cassettes audio
- 8.5. cassettes video

9. Que tipo de textos utiliza habitualmente nas suas aulas?

[Assinale com uma cruz a opção conveniente.]

- 9.1. narrativas _____
- 9.2. peças de teatro _____
- 9.3. poesia _____
- 9.4. jornais _____
- 9.5. revistas _____
- 9.6. banda desenhada _____
- 9.7. romances policiais _____
- 9.8. ficção científica _____

10. Na aula utiliza principalmente...

[Assinale com uma cruz a opção conveniente.]

- 10.1. textos literários _____
- 10.2. textos paraliterários _____
- 10.3. textos não-literários _____

11. Escolha a opção mais conveniente para um bom ensino da Língua Materna.

[Assinale com uma cruz a opção mais conveniente.]

- 11.1. usar só textos literários _____
- 11.2. usar só textos paraliterários _____
- 11.3. usar só textos não-literários _____
- 11.4. conjugar esses vários tipos de textos _____

12. Justifique a sua opinião.

13.A metodologia de ensino que usa na aula é a que prefere?

[Assinale com uma cruz a opção conveniente.]

13.1. Sim _____

13.2. Não _____

14.Se respondeu Não, porque a utiliza?

ANEXO 3

**Caracterização das respostas dos professores ao questionário que
lhes foi aplicado**

Com a finalidade de caracterizar as respostas apresentadas pelos seis professores que se dispuseram a colaborar na experiência ao questionário que lhes foi aplicado, foram elaborados vários quadros que, a seguir, passamos a apresentar e a comentar, quando necessário.

O primeiro quadro (relativo ao item 1) indica-nos apenas a que grupos disciplinares pertenciam estes professores:

	Nº	%
8º Grupo A	1	16,7
8º Grupo B	5	83,3,
Outros	0	0

O segundo quadro procura relacionar o número de anos de serviço destes professores e o modelo de formação que estes seguiram (respectivamente, itens 2 e 3 do questionário).

	Menos de 10 anos		De 10 a 20 anos		Mais de 20 anos	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Modelo 3.1.						
Modelo 3.2.					1	16,7
Modelo 3.3.						
Modelo 3.4.			1	16,7		
Modelo 3.5.	4	66,6				
Modelo 3.6.						
Modelo 3.7.						
Outros						

Através dele, verificamos que, na sua maioria, os professores contactados fizeram uma licenciatura em ensino, incluindo um estágio integrado (por coincidência, na Universidade de Aveiro).

O terceiro quadro refere-se às técnicas de ensino a que estes professores recorrem habitualmente.

Exposição	6	100
Trabalho de grupo	6	100
Debate	6	100
Outras	6	100

Os exemplos de outras técnicas utilizadas habitualmente dados por estes professores incluem técnicas paralelas a algumas das referidas no questionário (discussão, exposição feita por alunos, trabalho a partir de fichas). Os professores em questão também referiram que utilizavam, esporadicamente, outras técnicas para além das já referidas: entrevista, inquérito, realização de um jornal de turma, pesquisa, dramatização de textos, relatório de leituras feitas em casa.

O quadro seguinte refere-se ao material usado nas aulas (item 6 do questionário):

	Nº	%
Audiovisuais	6	100
Documentos autênticos	6	100
Manual	6	100
Outros	6	100

Como vemos, todos os professores utilizam o mesmo material nas suas aulas. Para além do material indicado no próprio questionário, os professores afirmaram que utilizavam também livros trazidos pelos próprios alunos.

Pretendendo aprofundar esta questão em relação ao uso dos materiais ditos audiovisuais, incluímos no questionário dois outros itens.

Um deles (item 7) referia-se ao uso de material classificado como hardware. Eis o quadro correspondente: ¹

	Nº	%
Retroprojector	5	83,3
Projector de diapositivos	1	16,7
Gravador de som	6	100
Vídeo	2	33,3

O outro (item 8) referia-se ao software:

	Nº	%
Transparências	5	83,3
Diapositivos	1	16,7
Diaporamas	0	0
Cassettes audio	6	100
Cassettes vídeo	2	33,3

Observando os dois quadros, verifica-se que as respostas dadas a estes itens são, de um modo geral, muito coerentes: o software a que mais professores recorrem (transparências e cassettes audio) está perfeitamente de acordo com o hardware a que mais professores dão preferência (retroprojector e gravador).

Verificamos também que há meios muito utilizados (retroprojector e transparências; gravador e cassettes audio) e outro muito pouco utilizado (projector de slides e diapositivos; vídeo e cassettes vídeo).

Vêm depois os quadros relativos aos itens através dos quais se procurava determinar a que tipo de textos os professores recorriam habitualmente nas suas aulas (itens 9 e 10).

¹ O projector de diapositivos é também designado por "projector de slides".

Através do primeiro, verificamos que os textos que estes professores utilizam habitualmente nas suas aulas são: narrativas, poemas, jornais, bandas desenhadas, peças de teatro e revistas.

	Nº	%
Narrativa	6	100
Peças de teatro	4	66,7
Poesia	6	100
Jornais	4	66,7
Revistas	6	100
Banda desenhada	6	100
Romances policiais	0	0
Ficção científica	1	16,7

O segundo revela-nos que estes professores utilizam sobretudo textos literários:

	Nº	%
Texto literário	6	100
Texto paraliterário	0	0
Texto não-literário	0	0

Os professores justificaram este uso, referindo a necessidade de trabalhar em conformidade com os programas oficiais e chamando a atenção para as características dos manuais disponíveis no mercado livreiro.

Contudo, quando responderam ao item 11, em que se lhes perguntava qual lhes parecia ser a opção mais conveniente em matéria de textos a utilizar na sala de aula para obter um ensino eficaz da Língua Materna, todos eles indicaram a opção 11.4. ("Conjugar esses vários tipos de textos", subentendendo-se: literários, paraliterários e não-literários). É o que podemos ver no quadro que se segue:

	Nº	%
Opção 11.1.	0	0
Opção 11.2.	0	0
Opção 11.3.	0	0
Opção 11.4.	6	100

Foram várias as razões indicadas para justificar esta opção:

- porque o recurso aos textos paraliterários e não-literários facilita o acesso ao texto literário;

- porque é necessário utilizar todos os tipos de textos para facilitar a adaptação à vida prática;

- porque o recurso a todos estes tipos de textos facilita a progressão na aprendizagem;

- porque tal permite estabelecer melhor a relação entre a escola e a vida extra-escolar dos alunos;

- porque isso facilita o contacto com diferentes formas de discurso, que todos devemos conhecer;

- porque essa opção facilita o contacto com outras formas de cultura;

- ainda porque dessa forma é possível coordenar melhor a dimensão oral e a dimensão escrita do ensino/aprendizagem da Língua Materna.

O último quadro elaborado refere-se ao item 13 do questionário ("A metodologia de ensino que usa na aula é a que prefere?"):

	Nº	%
Sim	4	66,7
Não	2	33,3

Parece que, de um modo geral, estes professores não estão descontentes com as condições de trabalho que lhes são dadas nas suas escolas.

Contudo, os professores que responderam "sim" referiram-se a vários aspectos negativos que punham entraves ao bom decurso do seu trabalho:

- características das turmas (nomeadamente, origem sócio-cultural e idade dos alunos);
- problemas de ordem material (equipamento; dimensões e características das salas de aula);
- número de alunos por turma (sempre excessivo);
- temas a tratar com os alunos;
- tempo disponível para tratar os diferentes temas dos programas;
- problemas ligados à utilização de técnicas recentes (por exemplo, a informática).

Por seu lado, os professores que responderam "não" indicaram também o que viam de negativo nas suas condições de trabalho:

- o tipo de manuais a utilizar (nomeadamente no que dizia respeito aos textos propostos);
- também o número de alunos por turma (excessivo);
- a má adaptação do trabalho a realizar com os alunos à sua natureza e características específicas.

Em suma: podemos dizer que, apesar das diferenças relativas ao número de anos de serviço e ao tipo de formação pedagógica que receberam, estes professores revelam uma grande homogeneidade na metodologia de ensino utilizada.

ANEXO 4

**Planificação da unidade didáctica e das diferentes sessões
(para a turma experimental e para a turma controlo)**

PLANO DE UNIDADE

Disciplina: Português

Tema: A narrativa

Ano: 7º

Turma experimental

Nº de aulas	Objectivos gerais	Conteúdos	Estratégias	Material	Avaliação
2	<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <p>*distinguir texto narrativo e texto descritivo</p> <p>*reconhecer as principais características do texto narrativo</p>	<p>Texto narrativo e texto descritivo</p> <p>Características específicas do texto narrativo</p>	<p>Trabalho de grupo: resolução de uma ficha de trabalho</p> <p>Discussão das conclusões do trabalho realizado</p>	<p>Fotocópias de:</p> <p>*um texto narrativo</p> <p>*um texto descritivo</p> <p>*uma ficha de trabalho</p>	<p>Formativa: acompanhamento do trabalho realizado pelos alunos na aula e correcção da ficha de trabalho</p>
2	<p>*reconhecer diferentes formas da narrativa</p> <p>*caracterizar a banda desenhada nos seus aspectos essenciais tendo em conta a sua natureza narrativa</p>	<p>Diversas formas da narrativa</p> <p>A narrativa em banda desenhada</p>	<p>Trabalho de grupo: resolução de uma ficha de trabalho</p> <p>Discussão das conclusões do trabalho realizado</p>	<p>Fotocópias de dois textos sobre o mesmo tema:</p> <p>*um texto narrativo convencional</p> <p>*uma banda desenhada</p> <p>Fotocópias de uma ficha de trabalho</p>	<p>Formativa: acompanhamento do trabalho realizado pelos alunos na aula e correcção da ficha de trabalho</p>

3	*construir a microestrutura de uma narrativa	Microestrutura da narrativa	Leitura silenciosa de um texto narrativo (aos pares) Exercício colectivo de reescrita do texto narrativo	Fotocópias de uma história de banda desenhada	Formativa: interacção com a turma no decurso da realização do exercício de reescrita e correcção dos seus contributos
3	*construir a macroestrutura de uma narrativa	Macroestrutura da narrativa	Exercício colectivo de resumo do texto narrativo	Fotocópias da história de banda desenhada Texto resultante do exercício de reescrita realizado no momento anterior da unidade didáctica	Formativa: interacção com a turma no decurso da realização do exercício de resumo e correcção dos seus contributos
2	*reconhecer a superestrutura da narrativa num texto dado	Superestrutura da narrativa	Trabalho de grupo: resolução de uma ficha de trabalho	Fotocópias: *da história de banda desenhada *de uma ficha de trabalho	Formativa: acompanhamento do trabalho realizado pelos alunos na aula e correcção da ficha de trabalho
3	*analisar a estrutura global de uma narrativa	Estrutura global da narrativa	Trabalho de grupo: *exercícios de reescrita e de resumo de um texto narrativo dado (previamente truncado) *construção do elemento da superestrutura da narrativa suprimido no texto dado (com transposição dos conhecimentos adquiridos a partir da banda desenhada para o domínio do texto narrativo convencional)	Fotocópias de uma banda desenhada incompleta	Formativa: *realização de exercícios de consolidação dos conhecimentos adquiridos ao longo da unidade didáctica *discussão do trabalho realizado pelos alunos e correcção das anomalias

PLANO DE AULA

Disciplina: Português

Unidade: A narrativa

Aula nº: 1

Ano: 7º

Turma experimental

Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material	Avaliação
O aluno deve ser capaz de: *comparar textos narrativos e textos descritivos quanto às suas funções *comparar textos narrativos e textos descritivos quanto às suas características gerais *identificar as personagens de um texto narrativo *delinear a acção de um texto narrativo *reconhecer a dimensão espacial e a dimensão temporal num texto narrativo *identificar tipos de discurso utilizados num texto narrativo	Texto narrativo e texto descritivo: sua distinção Características específicas de um texto narrativo	Apresentação (pelo professor) dos textos a utilizar: um texto narrativo e um texto descritivo Leitura expressiva dos referidos textos (pelos alunos) Apresentação (pelo professor) de uma ficha de trabalho destinada a permitir: *a comparação dos dois tipos de textos em questão *a análise das características específicas do texto narrativo Indicações relativas ao trabalho a realizar pelos alunos Constituição de grupos e escolha do relator Trabalho de grupo: resolução da ficha de trabalho	Fotocópias de: *um texto narrativo (o conto tradicional "As três fiandeiras". In Rita Benamor e Catarina Labisa, Entre ler (5º Ano de Escolaridade), Lisboa, Editorial O Livro, s.d., p.182-184 (com ilustrações de Carlos Alves e Cristina Malaquias) *um texto descritivo: "O vale de Santarém". In Maria Almira Soares, Vamos ler! (11º Ano - Área D), Lisboa, Texto Editora, 1986, p.37-38-39 (com ilustrações de Cristina Malaquias) *uma ficha de trabalho	Formativa: acompanhamento do trabalho realizado pelos alunos na aula

PLANO DE AULA

Disciplina: Português

Unidade: A narrativa

Aula nº: 2

Ano: 7º

Turma experimental

Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material	Avaliação
O aluno deve ser capaz de: *comparar textos narrativos e textos descritivos quanto às suas funções *comparar textos narrativos e textos descritivos quanto às suas características gerais *identificar as personagens de um texto narrativo *delinear a acção de um texto narrativo *reconhecer a dimensão espacial e a dimensão temporal num texto narrativo *identificar tipos de discurso utilizados num texto narrativo	Texto narrativo e texto descritivo: sua distinção Características específicas de um texto narrativo	Preparação para a discussão das conclusões do trabalho de grupo realizado na aula anterior Apresentação das conclusões do trabalho realizado por cada grupo (feita oralmente pelo relator, ajudado pelos colegas do grupo) Discussão das conclusões (coordenada pelo professor) Registo das respostas correctas à ficha de trabalho (feito no quadro) Registo, no caderno diário, por toda a turma	Fotocópias de: *um texto narrativo: o conto tradicional "As três fiandeiras". In Rita Benamor e Catarina Labisa, Entre ler (5º Ano de Escolaridade), Lisboa, Editorial O Livro, s.d., p.182-184 (com ilustrações de Carlos Alves e Cristina Malaquias) *um texto descritivo: "O vale de Santarém". In Maria Almira Soares, Vamos ler! (11º Ano - Área D), Lisboa, Texto Editora, 1986, p.37-38-39 (com ilustrações de Cristina Malaquias) *uma ficha de trabalho Quadro negro e giz	Formativa: correcção da ficha de trabalho

PLANO DE AULA

Disciplina: Português

Unidade: A narrativa

Aula nº: 3

Ano: 7º

Turma experimental

Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material	Avaliação
O aluno deve ser capaz de: *reconhecer aspectos comuns de um texto narrativo convencional e de uma banda desenhada *reconhecer diferenças entre esses dois tipos de narrativa *caracterizar a banda desenhada nos seus aspectos essenciais, tendo em conta a sua natureza narrativa	Diversas formas de narrativa A narrativa em banda desenhada	Apresentação (pelo professor) dos textos a utilizar: um texto narrativo convencional e um texto narrativo em banda desenhada sobre o mesmo tema Apresentação (pelo professor) de uma ficha de trabalho destinada a permitir: *a comparação dos dois tipos de textos narrativos *o estudo das características específicas da narrativa em banda desenhada Indicações relativas ao trabalho a realizar pelos alunos Escolha do relator para cada grupo de trabalho Trabalho de grupo: resolução da ficha de trabalho	Fotocópias de: *um texto narrativo convencional: "A guerra de Tróia". In Edith Hamilton, A mitologia, 4ª ed., Col. "Nova Enciclopédia", nº11, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1991, (trad.), p.259-297 *um texto narrativo em banda desenhada (In Jacques Martin, O cavalo de Tróia, Col. "As aventuras de Alix", Lisboa, Edições 70, s.d., (trad.), p.20-22 *uma ficha de trabalho	Formativa: acompanhamento do trabalho realizado pelos alunos na aula

PLANO DE AULA

Disciplina: Português

Unidade: A narrativa

Aula nº: 4

Ano: 7º

Turma experimental

Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material	Avaliação
O aluno deve ser capaz de: *reconhecer aspectos comuns de um texto narrativo convencional e de uma banda desenhada *reconhecer diferenças entre esses dois tipos de narrativa *caracterizar a banda desenhada nos seus aspectos essenciais, tendo em conta a sua natureza narrativa	Diversas formas de narrativa A narrativa em banda desenhada	Preparação da discussão das conclusões do trabalho de grupo realizado na aula anterior Apresentação das conclusões do trabalho realizado por cada grupo (feita oralmente pelo relator, ajudado pelos colegas do grupo) Discussão das conclusões (coordenada pelo professor) Registo das respostas correctas à ficha de trabalho (feito no quadro) Registo, no caderno diário, por toda a turma	Fotocópias de: *um texto narrativo convencional: "A guerra de Tróia". In Edith Hamilton, A mitologia, 4ª ed., Col. "Nova Enciclopédia", nº11, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1991, (trad.), p.259-297 *um texto narrativo em banda desenhada (In Jacques Martin, O cavalo de Tróia, Col. "As Aventuras de Alix", Lisboa, Edições 70, s.d., (trad.), p.20-22 *uma ficha de trabalho Quadro negro e giz	Formativa: correcção da ficha de trabalho

PLANO DE AULA**Disciplina: Português****Unidade: A narrativa****Aula nº: 5****Ano: 7º****Turma experimental**

Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material	Avaliação
O aluno deve ser capaz de: *fazer a leitura silenciosa de um texto *explicar o sentido de passagens, expressões e vocabulário do texto lido	Microestrutura da narrativa	Apresentação (pelo professor) do texto a estudar, referindo-se ao álbum em que este se integra Indicações relativas ao trabalho a realizar pelos alunos Organização dos alunos em pares para: *leitura silenciosa do texto a estudar *levantamento de elementos do referido texto que podem suscitar mais dificuldades de compreensão (passagens, expressões e vocabulário) *explicação do sentido desses elementos *elaboração de uma lista das dificuldades de compreensão sentidas	Fotocópias de uma história de banda desenhada: "O segredo da Atlântida". In Mickey para a frente a todo o gás!, Colecção "Antologia Mickey", Porto, Edinter, s.d., p.3-23	Formativa: acompanhamento do trabalho realizado pelos alunos na aula

PLANO DE AULA

Disciplina: Português

Unidade: A narrativa

Aula nº: 6

Ano: 7º

Turma experimental

Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material	Avaliação
<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> *identificar as ideias decorrentes da leitura de um texto narrativo *organizar essas ideias *registar essas ideias *explicitar os processos ligados à construção da microestrutura de uma narrativa *identificar marcas de superfície que intervêm na estruturação de um texto narrativo 	<p>Microestrutura da narrativa</p>	<p>Trabalho colectivo de reescrita da banda desenhada em estudo, sob a orientação do professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> *leitura do texto pelo professor *identificação e organização das ideias decorrentes da leitura do texto *explicação do sentido de passagens do texto, expressões e vocabulário que suscitaram problemas de compreensão *delimitação (por cada aluno e pelo professor, no respectivo exemplar da história de banda desenhada) das ideias que resultam da leitura do texto *registo, no quadro, das transformações ocorridas (feito por um aluno, orientado pelo professor) *listagem dos processos que conduzem à elaboração dessas ideias *levantamento das marcas de superfície que intervêm na estruturação do texto narrativo em questão 	<p>Fotocópias de uma história de banda desenhada: "O segredo da Atlântida". In Mickey para a frente a todo o gás!, Colecção "Antologia Mickey", Porto, Edinter, s.d., p.3-23</p> <p>Quadro negro e giz</p>	<p>Formativa: interacção com a turma no decurso da realização do exercício de reescrita e correcção dos seus contributos</p>

PLANO DE AULA

Disciplina: Português

Unidade: A narrativa

Aula nº: 7

Ano: 7º

Turma experimental

Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material	Avaliação
<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> *identificar as ideias decorrentes da leitura de um texto narrativo *organizar essas ideias *registar essas ideias *explicitar os processos ligados à construção da microestrutura de uma narrativa *identificar marcas de superfície que intervêm na estruturação de um texto narrativo 	<p>Microestrutura da narrativa</p>	<p>Trabalho colectivo de reescrita da banda desenhada em estudo, sob a orientação do professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> *leitura do texto pelo professor *identificação e organização das ideias decorrentes da leitura do texto *explicação do sentido de passagens do texto, expressões e vocabulário que suscitaram problemas de compreensão *delimitação (por cada aluno e pelo professor, no respectivo exemplar da história de banda desenhada) das ideias que resultam da leitura do texto *registo, no quadro, das transformações ocorridas (feito por um aluno, orientado pelo professor) *listagem dos processos que conduzem à elaboração dessas ideias *levantamento das marcas de superfície que intervêm na estruturação do texto narrativo em questão 	<p>Fotocópias de uma história de banda desenhada: "O segredo da Atlântida". In Mickey para a frente a todo o gás!, Colecção "Antologia Mickey", Porto, Edinter, s.d., p.3-23</p> <p>Quadro negro e giz</p>	<p>Formativa: interacção com a turma no decurso da realização do exercício de reescrita e correcção dos seus contributos</p>

PLANO DE AULA

Disciplina: Português

Unidade: A narrativa

Aula nº: 8

Ano: 7º

Turma experimental

Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material	Avaliação
<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <p>*identificar as ideias principais de um texto narrativo a partir da sua microestrutura</p> <p>*explicitar os processos ligados à construção da macroestrutura de um texto narrativo a partir da sua microestrutura</p> <p>*identificar marcas de superfície que assinalam pontos-chave da narrativa</p>	Macroestrutura da narrativa	<p>Releitura do texto que resultou do exercício de reescrita da história de banda desenhada realizado nas aulas anteriores</p> <p>Trabalho colectivo de resumo da história de banda desenhada</p> <p>*identificação e organização das ideias-chave do texto estudado, a partir da sua microestrutura, representada pelo texto obtido a partir do exercício de reescrita previamente realizado, e da lista de marcas de superfície que assinalam pontos-chave</p> <p>*delimitação (por cada aluno e pelo professor no respectivo exemplar da história de banda desenhada) das principais ideias do texto</p> <p>*registo, no quadro, das transformações ocorridas (feito por um aluno, orientado pelo professor)</p> <p>*listagem das operações realizadas sobre a micro-estrutura do texto para obter a sua macroestrutura</p>	<p>Fotocópias de uma história de banda desenhada: "O segredo da Atlântida". In Mickey para a frente a todo o gás!, Colecção "Antologia Mickey", Porto, Edinter, s.d., p.3-23</p> <p>Texto resultante do exercício de reescrita realizado no momento anterior da unidade didáctica</p> <p>Quadro negro e giz</p>	<p>Formativa: interacção com a turma no decurso da realização do exercício de resumo e correcção dos seus contributos</p>

PLANO DE AULA

Disciplina: Português

Unidade: A narrativa

Aula nº: 9

Ano: 7º

Turma experimental

728

Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material	Avaliação
<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> *identificar as ideias principais de um texto narrativo a partir da sua microestrutura *explicitar os processos ligados à construção da macroestrutura de um texto narrativo a partir da sua microestrutura *identificar marcas de superfície que assinalam pontos-chave da narrativa 	Macroestrutura da narrativa	<p>Releitura do texto que resultou do exercício de reescrita da história de banda desenhada realizado nas aulas anteriores</p> <p>Trabalho colectivo de resumo da história de banda desenhada</p> <ul style="list-style-type: none"> *identificação e organização das ideias-chave do texto estudado, a partir da sua microestrutura, representada pelo texto obtido a partir do exercício de reescrita previamente realizado, e da lista de marcas de superfície que assinalam pontos-chave *delimitação (por cada aluno e pelo professor no respectivo exemplar da história de banda desenhada) das principais ideias do texto *registo, no quadro, das transformações ocorridas (feito por um aluno, orientado pelo professor) *listagem das operações realizadas sobre a micro-estrutura do texto para obter a sua macroestrutura 	<p>Fotocópias de uma história de banda desenhada: "O segredo da Atlântida". In Mickey para a frente a todo o gás!, Colecção "Antologia Mickey", Porto, Edinter, s.d., p.3-23</p> <p>Texto resultante do exercício de reescrita realizado no momento anterior da unidade didáctica</p> <p>Quadro negro e giz</p>	<p>Formativa: interacção com a turma no decurso da realização do exercício de resumo e correcção dos seus contributos</p>

PLANO DE AULA

Disciplina: Português

Unidade: A narrativa

Aula nº: 10

Ano: 7º

Turma experimental

729

Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material	Avaliação
<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> *identificar as ideias principais de um texto narrativo a partir da sua microestrutura *explicitar os processos ligados à construção da macroestrutura de um texto narrativo a partir da sua microestrutura *identificar marcas de superfície que assinalam pontos-chave da narrativa 	Macroestrutura da narrativa	<p>Releitura do texto que resultou do exercício de reescrita da história de banda desenhada realizado nas aulas anteriores</p> <p>Trabalho colectivo de resumo da história de banda desenhada</p> <ul style="list-style-type: none"> *identificação e organização das ideias-chave do texto estudado, a partir da sua microestrutura, representada pelo texto obtido a partir do exercício de reescrita previamente realizado, e da lista de marcas de superfície que assinalam pontos-chave *delimitação (por cada aluno e pelo professor no respectivo exemplar da história de banda desenhada) das principais ideias do texto *registo, no quadro, das transformações ocorridas (feito por um aluno, orientado pelo professor) *listagem das operações realizadas sobre a micro-estrutura do texto para obter a sua macroestrutura 	<p>Fotocópias de uma história de banda desenhada: "O segredo da Atlântida". In Mickey para a frente a todo o gás!, Colecção "Antologia Mickey", Porto, Eidnter, s.d., p.3-23</p> <p>Texto resultante do exercício de reescrita realizado no momento anterior da unidade didáctica</p> <p>Quadro negro e giz</p>	<p>Formativa: interacção com a turma no decurso da realização do exercício de resumo e correcção dos seus contributos</p>

PLANO DE AULA**Disciplina: Português****Unidade: A narrativa****Aula nº: 11****Ano: 7º****Turma experimental**

Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material	Avaliação
O aluno deve ser capaz de: *reconhecer as categorias da superestrutura da narrativa num texto dado *explicar a função que cada uma delas desempenha na dinâmica da narrativa	Superestrutura da narrativa	Releitura do texto que resultou do exercício de resumo da história de banda desenhada realizado nas aulas anteriores Apresentação (pelo professor) de ficha de trabalho destinada a permitir: *a identificação das categorias da superestrutura da narrativa num texto dado *a explicação da função por elas desempenhada na dinâmica da narrativa Indicações relativas ao trabalho a realizar pelos alunos Escolha do relator para cada grupo de trabalho Trabalho de grupo: resolução da ficha de trabalho (com recurso ao texto original, ao seu resumo e ainda à sua reescrita, se necessário)	Fotocópias de uma história de banda desenhada: "O segredo da Atlântida". In Mickey para a frente a todo o gás!, Coleção "Antologia Mickey", Porto, Edinter, s.d., p.3-23 Fotocópias da ficha de trabalho	Formativa: acompanhamento do trabalho realizado pelos alunos na aula

PLANO DE AULA

Disciplina: Português

Unidade: A narrativa

Aula nº: 12

Ano: 7º

Turma experimental

Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material	Avaliação
O aluno deve ser capaz de: *reconhecer as categorias da superestrutura da narrativa num texto dado *explicar a função que cada uma delas desempenha na dinâmica da narrativa	Superestrutura da narrativa	Preparação para a discussão das conclusões do trabalho de grupo realizado na aula anterior Apresentação das conclusões do trabalho realizado por cada grupo (feita oralmente pelo relator, ajudado pelos colegas do grupo) Discussão das conclusões (coordenada pelo professor) Registo das respostas correctas à ficha de trabalho (feito no quadro) Registo, no caderno diário, por toda a turma Síntese final dos conhecimentos adquiridos	Fotocópias de uma história de banda desenhada: "O segredo da Atlântida". In Mickey para a frente a todo o gás!, Colecção "Antologia Mickey", Porto, Edinter, s.d., p.3-23 Fotocópias da ficha de trabalho Quadro negro e giz	Formativa: correcção da ficha de trabalho

PLANO DE AULA
Disciplina: Português
Unidade: A narrativa
Aula nº: 13
Ano: 7º
Turma experimental

Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material	Avaliação
<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> *construir a microestrutura de um texto narrativo *construir a macroestrutura de um texto narrativo *reconhecer as categorias da superestrutura da narrativa num texto dado 	Estrutura global da narrativa	<p>Apresentação (pelo professor) do texto a partir do qual o trabalho será realizado (uma história de banda desenhada incompleta)</p> <p>Indicações relativas ao trabalho a realizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> *leitura silenciosa do texto dado *reescrita do texto *resumo do texto *identificação da categoria da superestrutura da narrativa que foi suprimida no texto dado <p>Realização das tarefas propostas (aos pares)</p>	<p>Fotocópias de uma história de banda desenhada incompleta: "Os homens-leopardo". In Luís Louro e Tózé Simões, Jim del Monaco, Vol. 1, Lisboa, Editorial Futura, 1986, p.33-34</p>	<p>Formativa: acompanhamento do trabalho realizado pelos alunos na aula</p>

PLANO DE AULA**Disciplina: Português****Unidade: A narrativa****Aula nº: 14****Ano: 7º****Turma experimental**

Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material	Avaliação
O aluno deve ser capaz de: *construir a microestrutura de um texto narrativo *construir a macroestrutura de um texto narrativo *reconhecer as categorias da superestrutura da narrativa num texto dado	Estrutura global da narrativa	Preparação para a discussão das conclusões do trabalho realizado na aula anterior Apresentação das conclusões do trabalho realizado por cada par de alunos Discussão das conclusões (coordenada pelo professor) Delimitação da versão correcta da reescrita e do resumo do texto dado no exemplar da história de banda desenhada incompleta que cada um possui Registo, no quadro, das transformações ocorridas (feito por um aluno, orientado pelo professor) Identificação da categoria da superestrutura da narrativa que foi suprimida no texto dado	Fotocópias de uma história de banda desenhada incompleta: "Os homens-leopardo". In Luís Louro e Tozé Simões, Jim del Monaco, Vol. 1, Lisboa, Editorial Futura, 1986, p.33-34 Quadro e giz	Formativa: correcção do trabalho realizado pelos alunos na aula anterior

PLANO DE AULA

Disciplina: Português

Unidade: A narrativa

Aula nº: 15

Ano: 7º

Turma experimental

Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material	Avaliação
<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> *construir a microestrutura de um texto narrativo *construir a macroestrutura de um texto narrativo *reconhecer as categorias da superestrutura da narrativa num texto dado 	Estrutura global da narrativa	<p>Indicações relativas ao trabalho a realizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> *completar a história de banda desenhada dada redigindo a parte que falta, correspondente à categoria da superestrutura da narrativa suprimida: com transposição dos conhecimentos adquiridos a partir da banda desenhada para o domínio do texto narrativo convencional <p>Realização da tarefa proposta (aos pares)</p> <p>Orientação do trabalho feita pelo professor que verificará:</p> <ul style="list-style-type: none"> *a coerência que deve existir entre a parte do texto a ser redigida (em moldes convencionais) e a parte em banda desenhada previamente apresentada *a adequação da parte de texto produzida à categoria da superestrutura da narrativa a que ela vai corresponder 	<p>Fotocópias de uma história de banda desenhada incompleta: "Os homens-leopardo". In Luís Louro e Tozé Simões, Jim del Monaco, Vol. 1, Lisboa, Editorial Futura, 1986, p.33-34</p>	<p>Formativa: acompanhamento do trabalho realizado pelos alunos na aula</p>

PLANO DE UNIDADE

Disciplina: Português

Tema: A narrativa

Ano: 7º

Turma controlo

Nº de aulas	Objectivos gerais	Conteúdos	Estratégias	Material	Avaliação
2	<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <p>*distinguir texto narrativo e texto descritivo</p> <p>*reconhecer as principais características do texto narrativo</p>	<p>Texto narrativo e texto descritivo</p> <p>Características específicas do texto narrativo</p>	<p>Trabalho de grupo: resolução de uma ficha de trabalho</p> <p>Discussão das conclusões do trabalho realizado</p>	<p>Fotocópias de:</p> <p>*um texto narrativo</p> <p>*um texto descritivo</p> <p>*uma ficha de trabalho</p>	<p>Formativa: acompanhamento do trabalho realizado pelos alunos na aula e correcção da ficha de trabalho</p>
2	<p>*reconhecer diferentes formas da narrativa</p> <p>*caracterizar o texto narrativo convencional nos seus aspectos essenciais, tendo em conta a sua natureza narrativa</p>	<p>Diversas formas da narrativa</p> <p>O texto narrativo convencional</p>	<p>Trabalho de grupo: resolução de uma ficha de trabalho</p> <p>Discussão das conclusões do trabalho realizado</p>	<p>Fotocópias de dois textos sobre o mesmo tema:</p> <p>*um texto narrativo convencional</p> <p>*uma banda desenhada</p> <p>Fotocópias de uma ficha de trabalho</p>	<p>Formativa: acompanhamento do trabalho realizado pelos alunos na aula e correcção da ficha de trabalho</p>

3	*construir a microestrutura de uma narrativa	Microestrutura da narrativa	Leitura silenciosa de um texto narrativo (aos pares) Exercício colectivo de reescrita do texto narrativo	Fotocópias de um texto narrativo convencional	Formativa: interacção com a turma no decurso da realização do exercício de reescrita e correcção dos seus contributos
3	*construir a macroestrutura de uma narrativa	Macroestrutura da narrativa	Exercício colectivo de resumo do texto narrativo	Fotocópias do texto narrativo convencional Texto resultante do exercício de reescrita realizado no momento anterior da unidade didáctica	Formativa: interacção com a turma no decurso da realização do exercício de resumo e correcção dos seus contributos
2	*reconhecer a superestrutura da narrativa num texto dado	Superestrutura da narrativa	Trabalho de grupo: resolução de uma ficha de trabalho	Fotocópias de uma ficha de trabalho	Formativa: acompanhamento do trabalho realizado pelos alunos na aula e correcção da ficha de trabalho
3	*analisar a estrutura global de uma narrativa	Estrutura global da narrativa	Trabalho de grupo: *exercícios de reescrita e de resumo de um texto narrativo dado (previamente truncado) *construção do elemento da superestrutura da narrativa suprimido no texto dado	Fotocópias de um texto narrativo incompleto	Formativa: *realização de exercícios de consolidação dos conhecimentos adquiridos ao longo da unidade didáctica *discussão do trabalho realizado pelos alunos e correcção das anomalias

PLANO DE AULA

Disciplina: Português

Unidade: A narrativa

Aula nº: 1

Ano: 7º

Turma controlo

Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material	Avaliação
O aluno deve ser capaz de: *comparar textos narrativos e textos descritivos quanto às suas funções *comparar textos narrativos e textos descritivos quanto às suas características gerais *identificar as personagens de um texto narrativo *delinear a acção de um texto narrativo *reconhecer a dimensão espacial e a dimensão temporal num texto narrativo *identificar tipos de discurso utilizados num texto narrativo	Texto narrativo e texto descritivo: sua distinção Características específicas de um texto narrativo	Apresentação (pelo professor) dos textos a utilizar: um texto narrativo e um texto descritivo Leitura expressiva dos referidos textos (pelos alunos) Apresentação (pelo professor) de uma ficha de trabalho destinada a permitir: *a comparação dos dois tipos de textos em questão *a análise das características específicas do texto narrativo Indicações relativas ao trabalho a realizar pelos alunos Constituição de grupos e escolha do relator Trabalho de grupo: resolução da ficha de trabalho	Fotocópias de: *um texto narrativo (o conto tradicional "As três fiandeiras". In Rita Benamor e Catarina Labisa, Entre ler (5º Ano de Escolaridade), Lisboa, Editorial O Livro, s.d., p.182-184 (com ilustrações de Carlos Alves e Cristina Malaquias) *um texto descritivo: "O vale de Santarém". In Maria Almira Soares, Vamos ler (11º Ano - Área D), Lisboa, Texto Editora, 1986, p.37-38-39 (com ilustrações de Cristina Malaquias) *uma ficha de trabalho	Formativa: acompanhamento do trabalho realizado pelos alunos na aula

PLANO DE AULA**Disciplina: Português****Unidade: A narrativa****Aula nº: 2****Ano: 7º****Turma controlo**

Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material	Avaliação
O aluno deve ser capaz de: *comparar textos narrativos e textos descritivos quanto às suas funções *comparar textos narrativos e textos descritivos quanto às suas características gerais *identificar as personagens de um texto narrativo *delinear a acção de um texto narrativo *reconhecer a dimensão espacial e a dimensão temporal num texto narrativo *identificar tipos de discurso utilizados num texto narrativo	Texto narrativo e texto descritivo: sua distinção Características específicas de um texto narrativo	Preparação para a discussão das conclusões do trabalho de grupo realizado na aula anterior Apresentação das conclusões do trabalho realizado por cada grupo (feita oralmente pelo relator, ajudado pelos colegas do grupo) Discussão das conclusões (coordenada pelo professor) Registo das respostas correctas à ficha de trabalho (feito no quadro) Registo, no caderno diário, por toda a turma	Fotocópias de: *um texto narrativo: o conto tradicional "As três fiandeiras". In Rita Benamor e Catarina Labisa, Entre ler (5º Ano de Escolaridade), Lisboa, Editorial O Livro, s.d., p.182-184 (com ilustrações de Carlos Alves e Cristina Malaquias) *um texto descritivo: "O vale de Santarém". In Maria Almira Soares, Vamos ler! (11º Ano - Área D), Lisboa, Texto Editora, 1986, p.37-38-39 (com ilustrações de Cristina Malaquias) *uma ficha de trabalho Quadro negro e giz	Formativa: correcção da ficha de trabalho

PLANO DE AULA**Disciplina: Português****Unidade: A narrativa****Aula nº: 3****Ano: 7º****Turma controlo**

Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material	Avaliação
O aluno deve ser capaz de: *reconhecer aspectos comuns de um texto narrativo convencional e de uma banda desenhada *reconhecer diferenças entre esses dois tipos de narrativa *caracterizar o texto narrativo convencional nos seus aspectos essenciais, tendo em conta a sua natureza narrativa	Diversas formas de narrativa O texto narrativo convencional	Apresentação (pelo professor) dos textos a utilizar: um texto narrativo convencional e um texto narrativo em banda desenhada sobre o mesmo tema Apresentação (pelo professor) de uma ficha de trabalho destinada a permitir: *a comparação dos dois tipos de textos narrativos *o estudo das características específicas do texto narrativo convencional Indicações relativas ao trabalho a realizar pelos alunos Escolha do relator para cada grupo de trabalho Trabalho de grupo: resolução da ficha de trabalho	Fotocópias de: *um texto narrativo convencional: "A guerra de Tróia". In Edith Hamilton, A mitologia, 4ª ed., Col. "Nova Enciclopédia", nº11, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1991, (trad.), p.259-297 *um texto narrativo em banda desenhada (In Jacques Martin, O cavalo de Tróia, Col. "As aventuras de Alix", Lisboa, Edições 70, s.d., (trad.) p.20-22 *uma ficha de trabalho	Formativa: acompanhamento do trabalho realizado pelos alunos na aula

PLANO DE AULA**Disciplina: Português****Unidade: A narrativa****Aula nº: 4****Ano: 7º****Turma controlo**

Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material	Avaliação
O aluno deve ser capaz de: *reconhecer aspectos comuns de um texto narrativo convencional e de uma banda desenhada *reconhecer diferenças entre esses dois tipos de narrativa *caracterizar o texto narrativo convencional nos seus aspectos essenciais, tendo em conta a sua natureza narrativa	Diversas formas de narrativa O texto narrativo convencional	Preparação da discussão das conclusões do trabalho de grupo realizado na aula anterior Apresentação das conclusões do trabalho realizado por cada grupo (feita oralmente pelo relator, ajudado pelos colegas do grupo) Discussão das conclusões (coordenada pelo professor) Registo das respostas correctas à ficha de trabalho (feito no quadro) Registo, no caderno diário, por toda a turma	Fotocópias de: *um texto narrativo convencional: "A guerra de Tróia". In Edith Hamilton, A mitologia, 4ª ed., Col. "Nova Enciclopédia", nº11, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1991, (trad.), p.259-297 *um texto narrativo em banda desenhada (In Jacques Martin, O cavalo de Tróia, Col. "As aventuras de Alix", Lisboa, Edições 70, s.d., (trad.), p.20-22 *uma ficha de trabalho Quadro negro e giz	Formativa: correcção da ficha de trabalho

PLANO DE AULA

Disciplina: Português

Unidade: A narrativa

Aula nº: 5

Ano: 7º

Turma controlo

Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material	Avaliação
O aluno deve ser capaz de: *fazer a leitura silenciosa de um texto *explicar o sentido de passagens, expressões e vocabulário do texto lido	Microestrutura da narrativa	Apresentação (pelo professor) do texto a estudar, referindo-se: *à obra de que o texto faz parte *ao seu autor Indicações relativas ao trabalho a realizar pelos alunos Organização dos alunos em pares para: *leitura silenciosa do texto a estudar *levantamento de elementos do referido texto que podem suscitar mais dificuldades de compreensão (passagens, expressões e vocabulário) *explicação do sentido desses elementos *elaboração de uma lista das dificuldades de compreensão sentidas	Fotocópias de um texto narrativo convencional (um episódio da obra de Aquilino Ribeiro, O romance da raposa, Lisboa, Livraria Bertrand, s.d., p.48-56)	Formativa: acompanhamento do trabalho realizado pelos alunos na aula

PLANO DE AULA

Disciplina: Português

Unidade: A narrativa

Aula nº: 6

Ano: 7º

Turma controlo

Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material	Avaliação
O aluno deve ser capaz de: *identificar as ideias decorrentes da leitura de um texto narrativo *organizar essas ideias *registar essas ideias *explicitar os processos ligados à construção da microestrutura de uma narrativa *identificar marcas de superfície que intervêm na estruturação de um texto narrativo	Microestrutura da narrativa	Trabalho colectivo de reescrita do texto narrativo convencional em estudo, sob a orientação do professor: *leitura do texto pelo professor *identificação e organização das ideias decorrentes da leitura do texto *explicação do sentido de passagens do texto, expressões e vocabulário que suscitaram problemas de compreensão *registo escrito do texto que resultou da reescrita (no quadro, por um aluno, e no caderno, por todos os outros) *listagem dos processos que conduzem à elaboração dessas ideias *levantamento das marcas de de superfície que intervêm na estruturação do texto narrativo em questão	Fotocópias de um texto narrativo convencional (um episódio da obra de Aquilino Ribeiro, O romance da raposa, Lisboa, Livraria Bertrand, s.d., p.48-56 Quadro negro e giz	Formativa: interacção com a turma no decurso da realização do exercício de reescrita e correcção dos seus contributos

PLANO DE AULA**Disciplina: Português****Unidade: A narrativa****Aula nº: 7****Ano: 7º****Turma controlo**

Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material	Avaliação
O aluno deve ser capaz de: *identificar as ideias decorrentes da leitura de um texto narrativo *organizar essas ideias *registar essas ideias *explicitar os processos ligados à construção da microestrutura de uma narrativa *identificar marcas de superfície que intervêm na estruturação de um texto narrativo	Microestrutura da narrativa	Trabalho colectivo de reescrita do texto narrativo convencional em estudo, sob a orientação do professor: *leitura do texto pelo professor *identificação e organização das ideias decorrentes da leitura do texto *explicação do sentido de passagens do texto, expressões e vocabulário que suscitaram problemas de compreensão *registo escrito do texto que resultou da reescrita (no quadro, por um aluno, e no caderno, por todos os outros) *listagem dos processos que conduzem à elaboração dessas ideias *levantamento das marcas de superfície que intervêm na estruturação do texto narrativo	Fotocópias de um texto narrativo convencional (um episódio da obra de Aquilino Ribeiro, O romance da raposa, Lisboa, Livraria Bertrand, s.d., p.48-56) Quadro negro e giz	Formativa: interacção com a turma no decurso da realização do exercício de reescrita e correcção dos seus contributos

PLANO DE AULA

Disciplina: Português

Unidade: A narrativa

Aula nº: 8

Ano: 7º

Turma controlo

Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material	Avaliação
O aluno deve ser capaz de: *identificar as ideias principais de um texto narrativo a partir da sua microestrutura *explicitar os processos ligados à construção da macroestrutura de um texto narrativo a partir da sua microestrutura *identificar marcas de superfície que assinalam pontos-chave da narrativa	Macroestrutura da narrativa	Releitura do texto que resultou do exercício de reescrita do texto narrativo convencional realizado nas aulas anteriores Trabalho colectivo de resumo do texto narrativo convencional *identificação e organização das ideias-chave do texto estudado, a partir da sua microestrutura, representada pelo texto obtido a partir do exercício de reescrita previamente realizado, e da lista de marcas de superfície que assinalam pontos-chave *registo escrito do texto que resultou do resumo (no quadro, por um aluno, e no caderno, por todos os outros) *listagem das operações realizadas sobre a micro-estrutura do texto para obter a sua macroestrutura	Fotocópias de um texto narrativo convencional (um episódio da obra de Aquilino Ribeiro, O romance da raposa, Lisboa, Livraria Bertrand, s.d., p.48-56) Texto resultante do exercício de reescrita realizado no momento anterior da unidade didáctica Quadro negro e giz	Formativa: interacção com a turma no decurso da realização do exercício de resumo e correcção dos seus contributos

PLANO DE AULA**Disciplina: Português****Unidade: A narrativa****Aula nº: 9****Ano: 7º****Turma controlo**

Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material	Avaliação
O aluno deve ser capaz de: *identificar as ideias principais de um texto narrativo a partir da sua microestrutura *explicitar os processos ligados à construção da macroestrutura de um texto narrativo a partir da sua microestrutura *identificar marcas de superfície que assinalam pontos-chave da narrativa	Macroestrutura da narrativa	Releitura do texto que resultou do exercício de reescrita do texto narrativo convencional realizado nas aulas anteriores Trabalho colectivo de resumo do texto narrativo convencional *identificação e organização das ideias-chave do texto estudado, a partir da sua microestrutura, representada pelo texto obtido a partir do exercício de reescrita previamente realizado, e da lista de marcas de superfície que assinalam pontos-chave *registo escrito do texto que resultou do resumo (no quadro, por um aluno, e no caderno, por todos os outros) *listagem das operações realizadas sobre a micro-estrutura do texto para obter a sua macroestrutura	Fotocópias de um texto narrativo convencional (um episódio da obra de Aquilino Ribeiro, O romance da raposa, Lisboa, Livraria Bertrand, s.d., p.48-56) Texto resultante do exercício de reescrita realizado no momento anterior da unidade didáctica Quadro negro e giz	Formativa: interacção com a turma no decurso da realização do exercício de resumo e correcção dos seus contributos

PLANO DE AULA**Disciplina: Português****Unidade: A narrativa****Aula nº: 10****Ano: 7º****Turma controlo**

Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material	Avaliação
O aluno deve ser capaz de: *identificar as ideias principais de um texto narrativo a partir da sua microestrutura *explicitar os processos ligados à construção da macroestrutura de um texto narrativo a partir da sua microestrutura *identificar marcas de superfície que assinalam pontos-chave da narrativa	Macroestrutura da narrativa	Releitura do texto que resultou do exercício de reescrita do texto narrativo convencional realizado nas aulas anteriores Trabalho colectivo de resumo do texto narrativo convencional *identificação e organização das ideias-chave do texto estudado, a partir da sua microestrutura, representada pelo texto obtido a partir do exercício de reescrita previamente realizado, e da lista de marcas de superfície que assinalam pontos-chave *registo escrito do texto que resultou do resumo (no quadro, por um aluno, e no caderno, por todos os outros) *listagem das operações realizadas sobre a micro-estrutura do texto para obter a sua macroestrutura	Fotocópias de um texto narrativo convencional (um episódio da obra de Aquilino Ribeiro, O romance da raposa, Lisboa, Livraria Bertrand, s.d., p.48-56) Texto resultante do exercício de reescrita realizado no momento anterior da unidade didáctica Quadro negro e giz	Formativa: interacção com a turma no decurso da realização do exercício de resumo e correcção dos seus contributos

PLANO DE AULA**Disciplina: Português****Unidade: A narrativa****Aula nº: 11****Ano: 7º****Turma controlo**

Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material	Avaliação
O aluno deve ser capaz de: *reconhecer as categorias da superestrutura da narrativa num texto dado *explicar a função que cada uma delas desempenha na dinâmica da narrativa	Superestrutura da narrativa	Releitura do texto que resultou do exercício de resumo do texto narrativo convencional realizado nas aulas anteriores Apresentação (pelo professor) de ficha de trabalho destinada a permitir: *a identificação das categorias da superestrutura da narrativa num texto dado *a explicação da função por elas desempenhada na dinâmica da narrativa Indicações relativas ao trabalho a realizar pelos alunos Escolha do relator para cada grupo de trabalho Trabalho de grupo: resolução da ficha de trabalho (com recurso ao texto original, ao seu resumo e ainda à sua reescrita, se necessário)	Fotocópias de um texto narrativo convencional (um episódio da obra de Aquilino Ribeiro, O romance da raposa, Lisboa, Livraria Bertrand, s.d., p.48-56) Fotocópias da ficha de trabalho	Formativa: acompanhamento do trabalho realizado pelos alunos na aula

PLANO DE AULA
Disciplina: Português
Unidade: A narrativa
Aula nº: 12
Ano: 7º
Turma controlo

Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material	Avaliação
<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <p>*reconhecer as categorias da superestrutura da narrativa num texto dado</p> <p>*explicar a função que cada uma delas desempenha na dinâmica da narrativa</p>	<p>Superestrutura da narrativa</p>	<p>Preparação para a discussão das conclusões do trabalho de grupo realizado na aula anterior</p> <p>Apresentação das conclusões do trabalho realizado por cada grupo (feita oralmente pelo relator, ajudado pelos colegas do grupo)</p> <p>Discussão das conclusões (coordenada pelo professor)</p> <p>Registo das respostas correctas à ficha de trabalho (feito no quadro)</p> <p>Registo, no caderno diário, por toda a turma</p> <p>Síntese final dos conhecimentos adquiridos</p>	<p>Fotocópias de um texto narrativo convencional (um episódio da obra de Aquilino Ribeiro, O romance da raposa, Lisboa, Livraria Bertrand, s.d., p.48-56)</p> <p>Fotocópias da ficha de trabalho</p> <p>Quadro e giz</p>	<p>Formativa: correcção da ficha de trabalho</p>

PLANO DE AULA**Disciplina:** Português**Unidade:** A narrativa**Aula nº:** 13**Ano:** 7º**Turma** controlo

Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material	Avaliação
O aluno deve ser capaz de: *construir a microestrutura de um texto narrativo *construir a macroestrutura de um texto narrativo *reconhecer as categorias da superestrutura da narrativa num texto dado	Estrutura global da narrativa	Apresentação (pelo professor) do texto a partir do qual o trabalho será realizado (um texto narrativo convencional incompleto) Indicações relativas ao trabalho a realizar: *leitura silenciosa do texto dado *reescrita do texto *resumo do texto *identificação da categoria da superestrutura da narrativa que foi suprimida no texto dado Realização das tarefas propostas (aos pares)	Fotocópias de um texto narrativo convencional incompleto extraído da obra de Jean e Olivier Sauvy e Philippe Munch, Odamok: o segredo do menino dos olhos azuis, Col. "9 aventuras a construir", Porto, Livraria Civilização Editora, s.d., (trad.), p.4-13	Formativa: acompanhamento do trabalho realizado pelos alunos na aula

PLANO DE AULA

Disciplina: Português

Unidade: A narrativa

Aula nº: 14

Ano: 7º

Turma controlo

Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material	Avaliação
O aluno deve ser capaz de: *construir a microestrutura de um texto narrativo *construir a macroestrutura de um texto narrativo *reconhecer as categorias da superestrutura da narrativa num texto dado	Estrutura global da narrativa	Preparação para a discussão das conclusões do trabalho realizado na aula anterior Apresentação das conclusões do trabalho realizado por cada par de alunos Discussão das conclusões (coordenada pelo professor) Registo das versões correctas da reescrita e do resumo do texto dado (feito no quadro) Registo, no caderno diário, por toda a turma Identificação da categoria da superestrutura da narrativa que foi suprimida no texto dado	Fotocópias de um texto narrativo convencional incompleto extraído da obra de Jean e Olivier Sauvy e Philippe Munch, Odamok: o segredo do menino dos olhos azuis, Col. "9 aventuras a construir", Porto, Livraria Civilização Editora, s.d., (trad.), p.4-13 Quadro negro e giz	Formativa: correcção do trabalho realizado pelos alunos na aula anterior

PLANO DE AULA**Disciplina:** Português**Unidade:** A narrativa**Aula nº:** 15**Ano:** 7º**Turma** controlo

Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material	Avaliação
O aluno deve ser capaz de: *construir a microestrutura de um texto narrativo *construir a macroestrutura de um texto narrativo *reconhecer as categorias da superestrutura da narrativa num texto dado	Estrutura global da narrativa	Indicações relativas ao trabalho a realizar: *completar o texto narrativo dado, redigindo a parte que falta (correspondente a uma categoria da superestrutura da narrativa suprimida) Realização da tarefa proposta (aos pares) Orientação do trabalho feita pelo professor que verificará: *a coerência que deve existir entre a parte do texto a ser redigida e a previamente apresentada *a adequação da parte de texto produzida à categoria da superestrutura da narrativa a que ela vai corresponder	Fotocópias de um texto narrativo convencional incompleto extraído da obra de Jean e Olivier Sauvy e Philippe Munch, Odamok: o segredo do menino dos olhos azuis, Col. "9 aventuras a construir", Porto, Livraria Civilização Editora, s.d., (trad.), p.4-13	Formativa: acompanhamento do trabalho realizado pelos alunos na aula

ANEXO 5

**Material didáctico usado nas diferentes sessões
(para a turma experimental e para a turma controlo)**

MOMENTO 1 (2 SESSOES)

Finalidade do trabalho:

.levar os alunos a tomarem consciência das diferenças entre o texto narrativo e o texto descritivo

SESSAO 1

.o professor apresenta aos alunos os textos que serão utilizados na aula:

- um texto narrativo (Texto A)
- um texto descritivo (Texto B)

.procede-se à leitura expressiva dos referidos textos, feita por alunos

.em seguida, o professor apresenta uma ficha de trabalho destinada a permitir aos alunos

- que façam a comparação dos dois textos
- que analisem as características do texto narrativo

.os alunos constituirão grupos de trabalho para responder às questões que constam da ficha de trabalho e que se referem aos textos anteriormente apresentados (escolha de um relator)

.o professor circulará entre os grupos para prestar os esclarecimentos necessários à normal realização do trabalho por parte dos alunos

SESSAO 2

.os alunos organizar-se-ão para a discussão das conclusões do trabalho de grupo realizado no decurso da sessão anterior, em torno da ficha de trabalho proposta pelo professor e dos textos a que ela se refere

[o relator de cada grupo deverá apresentar as respectivas conclusões a toda a turma, ajudado pelos seus colegas]

.em seguida, realizar-se-á a discussão, que permitirá encontrar as respostas correctas para as perguntas da ficha de trabalho

.paralelamente, o professor (ou um aluno designado para o efeito) registará no quadro as respostas consideradas correctas, a fim de sistematizar os conhecimentos e de permitir que todos os alunos corrijam o seu trabalho

.as respostas registadas deverão permitir:

- comparar os dois tipos de textos (texto narrativo e texto descritivo), no que diz respeito à função de cada um deles e às suas características gerais
- fazer uma síntese das características específicas do texto narrativo

MOMENTO 1

FICHA DE TRABALHO

Os dois textos que acabas de ler são diferentes um do outro. Vais estudá-los, respondendo às questões da ficha que se segue.

I - Numa primeira fase do trabalho, vais comparar os dois textos.

1.Vais dizer qual é a função de cada um deles.

Texto A

Texto B

2.Vais dar um nome a cada um dos textos, segundo a sua função.

Texto A

Texto B

3.Vais indicar as características principais de cada um desses textos, determinadas pela sua função.

Texto A

Texto B

II - Agora, vais concentrar a tua atenção no texto A e analisar as suas características específicas.

1.Vais começar por identificar as suas personagens.

2.Vais também identificar os momentos importantes da acção.

3.Vais indicar o espaço e o tempo em que se desenrola a acção.

4.Vais ainda identificar os tipos de discurso utilizados no texto.

5.Dá exemplos.

Texto A: o conto popular "As três fiandeiras" in Rita Benamor e Catarina Labisa, Entre ler (5º Ano de Escolaridade), Lisboa, Editorial O Livro, s.d., p.182-184
(com ilustrações de Carlos Alves e Cristina Malaquias)

AS TRÊS FIANDEIRAS

Era uma vez uma rapariga preguiçosa que não queria fiar, e a mãe, por mais que insistisse, não conseguia convencê-la. Por fim, a mãe perdeu a paciência, zangou-se e bateu-lhe até a rapariga ter começado a chorar muito alto. Aconteceu que, mesmo nessa altura, ia a rainha a passar em frente à casa e, quando ouviu chorar assim tão alto, mandou que parassem a carruagem, entrou e perguntou à mãe porque batia na filha a ponto de se lhe ouvirem na rua os gritos. Então a mulher, com vergonha de revelar a preguiça da filha, disse:

— Eu não consigo que ela pare de fiar, só quer fiar e mais fiar, e eu sou pobre e não posso arranjar linho.

A rainha respondeu:

— Nada ouço com mais prazer do que o trabalho de fiar e só estou satisfeita quando sinto o andar das rodas. Dai-me a vossa filha, que ela venha comigo para o castelo; tenho linho bastante, ela poderá fiar o que quiser.

A mãe deixou-a ir da melhor vontade e a rainha levou a rapariga. Quando chegaram ao castelo conduziu-a a três quartos e mostrou-lhe que estavam de baixo até acima cheios do melhor linho.

— Agora fia-me este linho — disse ela — e, se conseguires terás para marido o meu filho mais velho. Não me importa que sejas assim pobre, a tua vontade de trabalhar é dote suficiente.

A rapariga ficou aflita, pois, mesmo que fiasse de manhã à noite durante três séculos, não conseguiria. Quando se viu sozinha pôs-se a chorar, e esteve assim três dias, sem mexer nem um dedo. No terceiro dia apareceu a rainha e admirou-se ao ver que nada estava fiado ainda; a rapariga desculpou-se com a grande tristeza por estar tão longe de casa de sua mãe e deu-a como razão de não ter conseguido começar.

A rainha acreditou, mas foi-lhe dizendo:

— Amanhã tens de principiar o trabalho.

E a rapariga, ao ver-se de novo sozinha e sem remédio, no seu desespero chegou-se à janela. Então apercebeu-se de que três mulheres se aproximavam: a primeira tinha um pé espalmado e muito largo, a segunda um lábio tão grande que lhe caía em cima do queixo, a terceira um polegar achatado. Pararam debaixo da janela, olharam para cima e perguntaram à rapariga o que é que ela tinha. A rapariga queixou-se da sua má sorte. Elas ofereceram-lhe ajuda e disseram:

— Se nos quiseses convidar para a tua boda, se não te envergonhares de nós, se disseses que somos tuas primas e nos sentares à tua mesa, então fiamos-te o linho, e em pouco tempo.

— Com o maior prazer — respondeu a rapariga. — Entrem e comecem já o trabalho.

Deixou entrar as três mulherzinhas estranhas e arranjou-lhes lugar no primeiro quarto; aí se sentaram e logo se puseram a fiar. Uma puxava o fio e fazia andar a roda, a outra molhava o fio, a terceira torcia-o e ia batendo com o dedo em cima da mesa e, sempre que batia, tombava no chão uma quantidade de fio fiado o mais fino possível. A rapariga escondia da rainha as três fiandeiras; de todas as vezes que ela vinha só lhe mostrava a porção de fio fiado e os elogios da rainha não tinham fim. Quando o primeiro quarto ficou vazio, passaram ao segundo, e, por último, ao terceiro, e não levou muito tempo que tudo estivesse acabado. Então, as três mulheres despediram-se e disseram à rapariga:

— Não te esqueças daquilo que nos prometeste; aí estará a tua felicidade.

Quando a rapariga mostrou à rainha os quartos vazios e a montanha de fio, combinou-se o casamento; o noivo, satisfeito por ter arranjado mulher tão diligente e prendada, não se cansava de elogiá-la.

— Tenho três primas — disse a rapariga — e, como elas me fizeram muito bem, não queria esquecê-las na minha felicidade. Permite que as convide para a boda e que venham sentar-se à nossa mesa.

A rainha e o noivo disseram:

— Por que razão não havíamos de permitir?

Quando a festa começou, entraram as três mulheres, vestidas de maneira singular, e a noiva falou-lhes assim:

— Sede bem-vindas, queridas primas!

— Ai — disse o noivo —, onde arranjaste estas parentas horrorosas?

E em seguida foi ter com a mulher que tinha o pé espalmado e perguntou-lhe:

— Porque tendes vós um pé tão espalmado e largo?

— É de calcar no pedal! — respondeu ela —, é de calcar no pedal.

Foi ter com a segunda e perguntou:

— Porque tendes o lábio tão caído?

— É de lamber o linho — respondeu ela —, é de lamber o linho.

Então perguntou à terceira.

— Porque tendes vós o polegar tão achatado?

— É de torcer o fio — respondeu ela —, é de torcer o fio.

Com isto se assustou o príncipe e disse:

— Nunca mais a minha noiva tão linda tocará numa roca.

E foi assim que ela se livrou de fiar.

CONTO TRADICIONAL

Texto B: "O vale de Santarém" in Maria Almira Soares, Vamos ler!, (11º Ano - Área D), Lisboa, Texto Editora, 1986, p.37-38-39

(com ilustrações de Cristina Malaquias)

O VALE DE SANTARÉM

O vale de Santarém é um destes lugares privilegiados pela Natureza, sítios amenos e deleitosos em que as plantas, o ar, a situação tudo está numa harmonia suavíssima e perfeita: não há ali nada grandioso nem sublime, mas há uma como simetria de cores, de tons, de disposição em tudo quanto se vê e se sente que não parece senão que a paz, a saúde, o sossego do espírito e o repouso do coração devem viver ali, reinar ali um reinado de amor e benevolência. As paixões más, os pensamentos mesquinhos, os pesares e as vilezas da vida não podem senão fugir para longe. Imagina-se por aqui o Eden que o primeiro homem habitou com a sua inocência e com a virgindade do seu coração.

À esquerda do vale, e abrigado do norte pela montanha que ali se corta quase a pique, está um maciço de verdura do mais belo viço e variedade. A faia, o freixo, o álamo entrelaçam os ramos amigos; a madressilva, a musqueta penduram de um a outro suas grinaldas e festões; a congossa, os fetos, a malva-rosa do valado vestem e alcatifam o chão.

Para mais realçar a beleza do quadro, vê-se por entre um claro das árvores a janela meia-aberta de uma habitação antiga mas não delapidada — com certo ar de conforto grosseiro, e carregada na cor pelo tempo e pelos vendavais do sul a que está exposta. A janela é larga e baixa: parece mais ornada e também mais antiga que o resto do edifício, que todavia mal se vê...

Interessou-me aquela janela.

Quem terá o bom gosto e a fortuna de morar ali?

Almeida Garrett, *Viagens na minha Terra*

Correcção da ficha de trabalho:

I -

1.

Texto A: contar uma história.

Texto B: descrever qualquer coisa.

2.

Texto A: texto narrativo.

Texto B: texto descritivo.

3.

Texto A:

- existência de um narrador, que conta a história;
- existência de personagens, que intervêm na história;
- existência de acções, que constituem a evolução da história e que a conduzem ao seu desenlace;
- importância dos verbos (jogo de certos tempos verbais: Pretérito Imperfeito e Pretérito Perfeito do Indicativo) e de certas expressões ("Era uma vez..."; expressão final de conclusão da história).

Texto B:

- presença de um plano (de uma panorâmica geral do que é descrito até aos seus detalhes mais minuciosos);
- abundância de adjectivos e de expressões de valor qualitativo (permitindo imaginar o que é descrito);
- frases constituídas por sujeito, predicado e complementos diversos.

II -

1.

Personagens a identificar:

- a menina;
- a mãe;
- a rainha;
- o seu filho, o príncipe;
- as três fiandeiras.

2.

Momentos importantes da acção:

- a zanga da mãe com a menina por causa da sua preguiça;
- a mãe engana a rainha;
- promessa da rainha;
- preguiça da rapariga;
- ajuda das três fiandeiras;
- casamento da menina com o príncipe (desenlace da história).

3.

Espaço em que se desenrola a acção:

- casa da mãe da menina (no início da história);
- palácio real (no seguimento desta);

Tempo em que se desenrola a acção:

- este só é marcado em relação a um momento inicial, não definido.

4. e 5.

Tipos de discurso usados no texto:

*curtos momentos de diálogo (normalmente, incluem apenas a fala de uma das personagens e resumo das da outra)

Exemplos: parte dos primeiros parágrafos do texto e dos últimos momentos deste.

*momentos de descrição

Exemplos: descrição das fiandeiras; descrição do seu trabalho.

*momentos de narração

Exemplo: interação da menina com as três fiandeiras.

TURMA CONTROLO

MOMENTO 2 (2 SESSOES)

Finalidade do trabalho:

.levar os alunos a reconhecerem o facto de que uma narrativa se pode apresentar sob várias formas e a fazerem um levantamento sumário das características específicas do texto narrativo convencional

SESSAO 1

.o professor apresenta aos seus alunos os textos sobre os quais estes irão trabalhar, com especial relevo para a sua origem

- um excerto da história do cavalo de Tróia, retirado de uma obra sobre a mitologia grega [texto narrativo convencional]
(Texto A)
- um excerto de um álbum de banda desenhada sobre o mesmo tema
[narrativa em banda desenhada]
(Texto B)

.depois apresenta-lhes também a ficha de trabalho através da qual eles vão analisar esses textos, que lhes permitirá

- identificar os pontos comuns entre os dois textos
- identificar diferenças entre os dois textos
- analisar com mais profundidade o texto narrativo convencional para determinar as suas características específicas, tendo em conta a sua natureza narrativa

.em seguida, os alunos vão retomar os grupos de trabalho da Sessão 1 para:

- escolherem o respectivo relator para este trabalho

- fazerem a leitura dos textos a analisar
- responderem às questões da ficha de trabalho

.o professor circulará entre os grupos para lhes prestar os esclarecimentos necessários à normal realização do trabalho proposto

SESSAO 2

.os alunos organizar-se-ão para a discussão das conclusões do trabalho realizado no decurso da sessão anterior, em torno da ficha de trabalho proposta pelo professor e dos textos a que ela se refere

[o relator de cada grupo deverá apresentar as respectivas conclusões a toda a turma, ajudado pelos seus colegas]

.em seguida, realizar-se-á a discussão, que permitirá encontrar as respostas correctas para as perguntas da ficha de trabalho

.paralelamente, o professor (ou um aluno designado para o efeito) registará no quadro as respostas consideradas correctas, a fim de sistematizar os conhecimentos e de permitir que todos os alunos corrijam o seu trabalho

.as respostas registadas deverão permitir:

- detectar os pontos comuns às duas versões da mesma história
(texto narrativo convencional e narrativa em banda desenhada)
- determinar as diferenças entre as duas versões dessa história
- fazer um levantamento sumário das características específicas do texto narrativo convencional, tendo em conta a sua natureza narrativa

MOMENTO 2

FICHA DE TRABALHO

Antes de começares a responder às perguntas que constam desta ficha, vais ler atentamente os dois textos que te são fornecidos em anexo.

I - Os pontos comuns

Embora sejam diferentes, estes dois textos têm pontos comuns: ambos contam a mesma história.

1. Que título propões para a história que os dois textos contam?

2. És capaz de indicar, de uma forma sintética, os momentos mais importantes dessa história?

II - Os pontos diferentes

Mas estes dois textos também apresentam pontos diferentes.

1. Quais são os meios que o Texto A utiliza para contar a história?

2.E que meios utiliza o texto B?

3.Quais são as funções que estes elementos desempenham na história contada pelo Texto A?

Funções

Elementos

.apresentar o espaço em que
a acção se desenrola

.apresentar as personagens

.apresentar as suas acções
e reacções

.descrever objectos, lugares

.apresentar o diálogo das
personagens

.apresentar novos momentos da
história

4.Escolhe no texto alguns exemplos da utilização destes elementos.

5.0 que podes concluir da análise comparativa destes dois textos?
Preenche os espaços em branco no texto que se segue.

Os dois textos _____ uma história. Para o fazer, um
deles utiliza _____ e o outro _____ e
_____ também. A _____ é a mesma para os
dois textos (mesmo se há alguns pequenos detalhes diferentes), mas os
meios utilizados para a transmitir são diferentes.

TEXTO A

O texto apresentado em seguida foi extraído da obra:

Edith Hamilton, A mitologia, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1991 (4ª edição)

[tradução de Maria Luísa Pinheiro]

O excerto em questão abrange, total ou parcialmente, as páginas 261, 267, 289, 290, 292, 293, 294 e 295

A guerra de Tróia

Mais de mil anos antes de Cristo, na orla da extremidade oriental do Mediterrâneo, havia uma grande cidade muito rica e poderosa, sem rival à superfície da Terra. Chamava-se Tróia, e talvez nunca tenha existido cidade mais célebre. A causa dessa celebridade tão vasta e duradoira foi uma guerra [....].

Durante nove longos anos, a vitória oscilou ora para um lado ora para o outro. Nenhuma das partes contendoras era capaz de marcar definitivamente uma posição de vitória com vantagem realmente nítida. [....]

[....] A dada altura, os Gregos tomaram conhecimento de que havia na cidade uma imagem sacratíssima de Palas Atena, que se chamava Paládio, e, segundo se cria, enquanto os Troianos a mantivessem em seu poder Tróia não cairia nas mãos dos sitiantes. Tendo em mente essa crença, os dois maiores chefes gregos ainda vivos, Odisseu e Diomedes, resolveram tentar roubá-la. Diomedes foi quem tirou a imagem para fora do santuário. Numa noite escura de breu, subiu as muralhas com a ajuda de Odisseu e, quando encontrou o Paládio, levou-o para o acampamento. Com esse grande estímulo, os Gregos encheram-se de coragem e decidiram não continuar a esperar mais tempo; era preferível arranjar um processo qualquer para pôr fim à guerra.

Já se tornara por de mais evidente, nessa altura, que só conseguiriam vencer se introduzissem o exército na cidade, apanhando os Troianos de surpresa. Tinham decorrido quase dez anos sobre o dia em que, pela primeira vez, haviam posto cerco a Tróia, e esta parecia mais forte do que nunca. As muralhas erguiam-se incólumes. Ainda não tinham sido alvo de um verdadeiro ataque. A luta tivera lugar, em

grande parte, à distância. Impunha-se, pois, que os Gregos encontrassem um processo secreto para entrarem na cidade ou, então, teriam de aceitar a derrota. O resultado dessa nova visão das coisas foi o estratagema do cavalo de pau - como seria de calcular, fruto da criação do espírito ardiloso de Odisseu.

Encarregou um artífice reputado da construção de um enorme cavalo de madeira, oco e com capacidade para conter no interior muitos homens. Depois, persuadiu - e teve grande dificuldade em fazê-lo, diga-se em abono da verdade -, determinados chefes a esconderem-se lá dentro, incluindo ele próprio, como não podia deixar de ser. Todos estavam aterrorizados, excepto Neoptólemo, filho de Aquiles, e, com efeito, o perigo que se propunham desafiar não era de modo nenhum para desprezar. A ideia geral do plano consistia no seguinte: todos os outros gregos deviam abandonar o campo de batalha e embarcar, para darem a ideia de que partiam; na realidade, porém, esconder-se-iam para lá da ilha mais próxima, onde não pudessem ser avistados pelos Troianos. Sucedesse o que sucedesse, estariam sempre a salvo, pois poderiam navegar de regresso à pátria, se alguma coisa corresse mal. Nessa hipótese, a morte seria, sem dúvida, o triste fim inevitável dos homens que estavam metidos no cavalo de pau.

Odisseu, sem qualquer relutância, como se pode pensar, não descurara esse aspecto. O plano consistia em deixar um único grego no acampamento, munido de uma bela história engendrada de modo a fazer crer aos Troianos que deviam levar o cavalo para dentro das muralhas - sem, contudo, lhe tocarem nem fazerem investigações. Depois, no mais escuro da noite, os gregos que se encontravam no cavalo deviam abandonar a sua prisão de madeira para abrirem as portas da cidade ao exército, que, por essa altura, já teria regressado e aguardaria junto dos muros o sinal para avançar.

Chegara a noite em que tinham resolvido dar execução ao plano.

Quando o último dia de Tróia raiou, os observadores postados nas muralhas troianas viram, para grande espanto seu, dois espectáculos qual deles o mais assombroso: frente às portas de Scea, erguia-se um monstro com forma de cavalo, qualquer coisa como nunca se vira, uma aparição tão estranha que era vagamente aterradora mesmo, embora não viesse dele nenhum som nem desse nenhuma sensação de movimento! [....] O campo de batalha grego, outrora atroador, estava, então, mergulhado no mais profundo silêncio; absolutamente calmo e parado! E até as embarcações tinham desaparecido na sua totalidade. Perante tal situação só uma conclusão parecia possível - os Gregos haviam desistido. Estavam de regresso à Grécia, com certeza; tinham, portanto, aceitado a derrota. Tróia inteira exultava de alegria e contentamento. A luta demasiado longa terminara; os sofrimentos perdiam-se já no esquecimento do passado.

Toda a população correu ao campo de batalha, então abandonado pelos Gregos, para se certificar com os próprios olhos e recordar momentos passados [....]. Por fim dirigiram-se lentamente de regresso ao local onde se encontrava aquela monstruosidade, o cavalo de pau, e reuniram-se à volta dele, intrigados com o destino que lhe haviam de dar. Foi nessa altura que o grego que ficara sózinho no acampamento lhes apareceu. Disse chamar-se Sinon [....].

[....] O cavalo de pau tinha sido construído, explicou, como oferta votiva a Atena, e a razão do seu imenso tamanho era desencorajar os Troianos de o introduzirem na cidade. Os Gregos estavam esperançados de que os Troianos o destruíssem, fazendo, assim, desencadear sobre eles próprios a ira colérica de Atena. Uma vez colocado dentro da cidade, o cavalo atrairia sobre Tróia a atenção favorável da deusa, que não tardaria a menosprezar e a abandonar os Gregos. A intriga fora suficiente e inteligentemente estudada para alcançar, por si só e sem quaisquer hipóteses de malogro, o efeito

desejado. [.....]

Empurraram, então, o cavalo por entre as portas até ao templo de Atena. Depois, entregues entusiasticamente à sua boa sorte, crendo que a guerra já terminara e que as graças de Atena lhes eram de novo concedidas, regressaram em paz a suas casas, o que já não acontecia havia dez anos.

Pela calada da noite abriu-se no cavalo de pau uma portinhola. Os chefes guerreiros saíram um após outro. Dirigiram-se sub-repticiamente às muralhas e abriram as portas de par em par. O exército grego penetrou finalmente na Tróia adormecida. Tudo o que havia a fazer imediatamente requeria silêncio absoluto. Lançaram fogo a uma série de edifícios espalhados por toda a cidade. Quando os Troianos acordaram, muito antes de terem compreendido o que estava a passar-se e enquanto se esforçavam por envergar as armaduras à pressa, já Tróia era pasto das chamas devoradoras. Precipitaram-se para as ruas, um a um, em confusão. Grupos de soldados de atalaia aguardavam que eles surgissem, cada um por sua vez, para logo os abater, antes que conseguissem reunir-se aos outros. Não era luta, mas carnificina! Quantos não morreram sem ter a oportunidade mínima de retribuírem o golpe recebido?! [.....]

O fim já estava próximo. O combate fora desigual desde o início. Um elevado número de troianos sofrera um ataque de surpresa e sucumbira. Nada nem ninguém podia já obrigar os Gregos a bater em retirada. Paulatina e progressivamente a defesa foi enfraquecendo e cedendo. Antes da manhã raiar, todos os chefes troianos jaziam mortos, excepto um - Eneias, o filho de Afrodite. Este foi o único que conseguiu escapar. [.....]

Ao despontar da aurora, a cidade, outrora a mais bela e orgulhosa

da Asia, estava reduzida a ruínas em chamas [....].

Texto B :

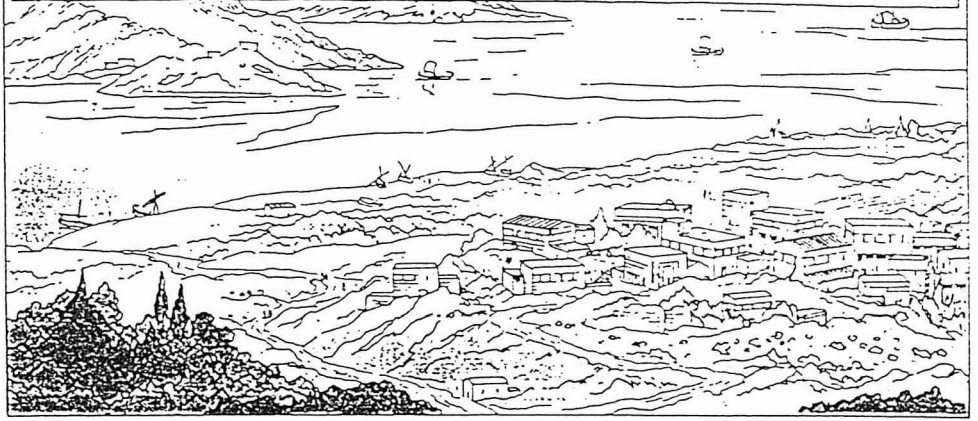
in Jacques Martin, O cavalo de Tróia, Col. "As aventuras de Alix", Lisboa, Edições 70, s.d., (trad.), p.20-22



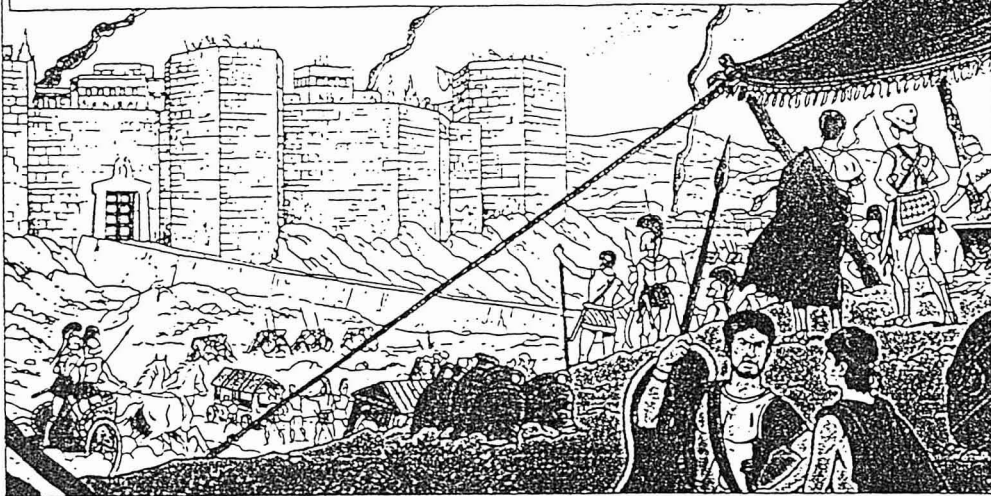
Estes romenos-cavalo!? Ah, é uma longa história! Hum, para isso é necessário recuar ao cerco de Troia, ou Ilion, como se chamava na época.



Actualmente esta povoação vive mais da pesca e do comércio que a proximidade do Helesponto (1) torna possíveis do que dos direitos exorbitantes outrora impostos ao tráfego marítimo. Sobre as ruínas da velha cidade ergue-se um aglomerado de casas, mas sem qualquer fortificação, dado que isso lhe foi para sempre interdito.



Estamos pois longe da poderosa fortaleza cercada pelo rei de Micenas e seus aliados há mais de mil anos, praça-forte rodeada de muralhas cuja espessura era superior a cinco metros e que os gregos, após meses de combate, não tinham ainda conseguido tomar!



Mas heróis não faltavam, e se os troianos podiam contar com o extraordinário peitor que realizava sortidas terrivelmente sangüinárias...



... os gregos tinham Aquiles e Patroclo, amigos inseparáveis que dizimavam os adversários.



Mas estes combates infatigáveis desgastavam mais os assaltantes do que os sitiados pelo que, para sair desta situação, os gregos utilizaram um estratagema: o cavalo de madeira.



Abandonando os seus acampamentos, os gregos desapareceram de súbito, deixando junto à muralha um gigantesco animal de madeira que os troianos se apressaram a introduzir na fortaleza, como um troféu; foi a alegria e a vitória!...



Ilusão contudo perigosa já que, de noite, os soldados escondidos no interior do cavalo saíram do seu esconderijo e abriram uma das portas da cidade.



Os gregos regressados subrepticamente entregaram-se a uma terrível carnificina. Troia foi vencida.



(1) HOJE, ESTREITO DE DARDANELOS

No decurso do combate, e graças aos seus aliados, alguns Troianos conseguiram contudo escapar.



Nesse mesmo dia, reunidos em Conselho, juraram exercer uma vingança eterna. Através das gerações, e apesar do tempo decorrido, o juramento ainda persiste. Espantoso!...



O mais extraordinário é que a força desse ódio anima os descendentes desses fugitivos! Mantêm uma lufa obscura contra os gregos, Movimentando-se de noite, disfarçados de cavalos para recordar aquilo que provocou a queda da sua antiga cidade.



Turma controlo

Correcção da ficha de trabalho:

I -

1.

Título proposto para os dois textos: o cavalo de Tróia.

2.

Momentos a identificar nos dois textos:

- a guerra entre os Gregos e os Troianos;
- o cavalo de Tróia;
- a derrota dos Troianos.

II-

1.

Meios utilizados pelo Texto A para contar a história: apenas texto (sob várias formas).

2.

Meios utilizados pelo Texto B para contar a história: linguagem mista (texto e imagens).

3. e 4.

*as passagens descritivas apresentam o espaço em que a acção se desenrola

Exemplo 1

* as descrições, comentários sobre as acções, acções relatadas e palavras referidas servem para apresentar as personagens

Exemplos 4 e 5

*os verbos e adjectivos são usados para apresentar as acções e reacções das personagens

Exemplo 6

*as passagens descritivas servem para descrever objectos e lugares

Exemplos 2 e 3

*o texto precedido por travessões apresenta os diálogos das personagens
(não há exemplos disto neste texto)

*certas palavras do texto (conjunções e advérbios, locuções conjuncionais e adverbiais) apresentam novos elementos da história

Exemplo 7

5.

Os dois textos *contam* uma história. Para o fazer, um deles utiliza *texto* e o outro *imagens* e *texto* também. A *história* é a mesma para os dois textos (mesmo se há alguns pequenos detalhes diferentes), mas os meios utilizados para a transmitir são diferentes.

TEXTO A

O texto apresentado em seguida foi extraído da obra:

Edith Hamilton, A mitologia, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1991 (4ª edição)

[tradução de Maria Luísa Pinheiro]

O excerto em questão abrange, total ou parcialmente, as páginas 261, 267, 289, 290, 292, 293, 294 e 295.

A guerra de Tróia

Ex. 7 (a)

Mais de mil anos antes de Cristo, na orla da extremidade oriental do Mediterrâneo, havia uma grande cidade muito rica e poderosa, sem rival à superfície da Terra. Chamava-se Tróia, e talvez nunca tenha existido cidade mais célebre. A causa dessa celebridade tão vasta e duradoira foi uma guerra [....].

Ex. 1

Ex. 7 (b)

Durante nove longos anos, a vitória oscilou ora para um lado ora para o outro. Nenhuma das partes contendoras era capaz de marcar definitivamente uma posição de vitória com vantagem realmente nítida. [....]

Ex. 7 (c)

[....] A dada altura, os Gregos tomaram conhecimento de que havia na cidade uma imagem sacratíssima de Palas Atena, que se chamava Paládio, e, segundo se cria, enquanto os Troianos a mantivessem em seu poder Tróia não cairia nas mãos dos sitiantes. Tendo em mente essa crença, os dois maiores chefes gregos ainda vivos, Odisseu e Diomedes, resolveram tentar roubá-la. Diomedes foi quem tirou a imagem para fora do santuário. Numa noite escura de breu, subiu as muralhas com a ajuda de Odisseu e, quando encontrou o Paládio, levou-o para o acampamento. Com esse grande estímulo, os Gregos encheram-se de coragem e decidiram não continuar a esperar mais tempo; era preferível arranjar um processo qualquer para pôr fim à guerra.

Ex. 7 (d)

Já se tornara por de mais evidente, nessa altura, que só conseguiriam vencer se introduzissem o exército na cidade, apanhando os Troianos de surpresa. Tinham decorrido quase dez anos sobre o dia

Ex. 7 (e)

em que, pela primeira vez, haviam posto cerco a Tróia, e esta parecia mais forte do que nunca. As muralhas erguiam-se incólumes. Ainda não tinham sido alvo de um verdadeiro ataque. A luta tivera lugar, em

grande parte, à distância. Impunha-se, pois, que os Gregos encontrassem um processo secreto para entrarem na cidade ou, então, teriam de aceitar a derrota. O resultado dessa nova visão das coisas foi o estratagema do cavalo de pau - como seria de calcular, fruto da criação do espírito ardiloso de Odisseu.

Ex. 4

Ex. 2

Encarregou um artífice reputado da construção de um enorme cavalo de madeira, oco e com capacidade para conter no interior muitos homens. Depois, persuadiu - e teve grande dificuldade em fazê-lo, diga-se em abono da verdade -, determinados chefes a esconderem-se lá dentro, incluindo ele próprio, como não podia deixar de ser. Todos estavam aterrorizados, excepto Neoptólemo, filho de Aquiles, e, com efeito, o perigo que se propunham desafiar não era de modo nenhum para desprezar. A ideia geral do plano consistia no seguinte: todos os outros gregos deviam abandonar o campo de batalha e embarcar, para darem a ideia de que partiam; na realidade, porém, esconder-se-iam para lá da ilha mais próxima, onde não pudessem ser avistados pelos Troianos. Sucedesse o que sucedesse, estariam sempre a salvo, pois poderiam navegar de regresso à pátria, se alguma coisa corresse mal. Nessa hipótese, a morte seria, sem dúvida, o triste fim inevitável dos homens que estavam metidos no cavalo de pau.

Ex. 6

Ex. 5

Odisseu, sem qualquer relutância, como se pode pensar, não descurara esse aspecto. O plano consistia em deixar um único grego no acampamento, munido de uma bela história engendrada de modo a fazer crer aos Troianos que deviam levar o cavalo para dentro das muralhas - sem, contudo, lhe tocarem nem fazerem investigações. Depois, no mais escuro da noite, os gregos que se encontravam no cavalo deviam abandonar a sua prisão de madeira para abrirem as portas da cidade ao exército, que, por essa altura, já teria regressado e aguardaria junto dos muros o sinal para avançar.

Chegara a noite em que tinham resolvido dar execução ao plano.

Quando o último dia de Tróia raiou, os observadores postados nas muralhas troianas viram, para grande espanto seu, dois espectáculos qual deles o mais assombroso: frente às portas de Scea, erguia-se um monstro com forma de cavalo, qualquer coisa como nunca se vira, uma aparição tão estranha que era vagamente aterradora mesmo, embora não viesse dele nenhum som nem desse nenhuma sensação de movimento! [....]

Ex. 3

O campo de batalha grego, outrora atroador, estava, então, mergulhado no mais profundo silêncio; absolutamente calmo e parado! E até as embarcações tinham desaparecido na sua totalidade. Perante tal situação só uma conclusão parecia possível - os Gregos haviam desistido. Estavam de regresso à Grécia, com certeza; tinham, portanto, aceitado a derrota. Tróia inteira exultava de alegria e contentamento. A luta demasiado longa terminara; os sofrimentos perdiam-se já no esquecimento do passado.

Toda a população acorreu ao campo de batalha, então abandonado pelos Gregos, para se certificar com os próprios olhos e recordar momentos passados [....]. Por fim dirigiram-se lentamente de regresso ao local onde se encontrava aquela monstruosidade, o cavalo de pau, e reuniram-se à volta dele, intrigados com o destino que lhe haviam de dar. Foi nessa altura que o grego que ficara sózinho no acampamento lhes apareceu. Disse chamar-se Sínon [....].

[....] O cavalo de pau tinha sido construído, explicou, como oferta votiva a Atena, e a razão do seu imenso tamanho era desencorajar os Troianos de o introduzirem na cidade. Os Gregos estavam esperançados de que os Troianos o destruíssem, fazendo, assim, desencadear sobre eles próprios a ira colérica de Atena. Uma vez colocado dentro da cidade, o cavalo atrairia sobre Tróia a atenção favorável da deusa, que não tardaria a menosprezar e a abandonar os Gregos. A intriga fora suficiente e inteligentemente estudada para alcançar, por si só e sem quaisquer hipóteses de malogro, o efeito

desejado. [....]

Empurraram, então, o cavalo por entre as portas até ao templo de Atena. Depois, entregues entusiasticamente à sua boa sorte, crendo que a guerra já terminara e que as graças de Atena lhes eram de novo concedidas, regressaram em paz a suas casas, o que já não acontecia havia dez anos.

Ex. 7 (f)

Pela calada da noite abriu-se no cavalo de pau uma portinhola. Os chefes guerreiros saíram um após outro. Dirigiram-se sub-repticiamente às muralhas e abriram as portas de par em par. O exército grego penetrou finalmente na Tróia adormecida. Tudo o que havia a fazer imediatamente requeria silêncio absoluto. Lançaram fogo a uma série de edifícios espalhados por toda a cidade. Quando os Troianos acordaram, muito antes de terem compreendido o que estava a passar-se e enquanto se esforçavam por envergar as armaduras à pressa, já Tróia era pasto das chamas devoradoras. Precipitaram-se para as ruas, um a um, em confusão. Grupos de soldados de atalaia aguardavam que eles surgissem, cada um por sua vez, para logo os abater, antes que conseguissem reunir-se aos outros. Não era luta, mas carnificina! Quantos não morreram sem ter a oportunidade mínima de retribuírem o golpe recebido?! [....]

O fim já estava próximo. O combate fora desigual desde o início. Um elevado número de troianos sofrera um ataque de surpresa e sucumbira. Nada nem ninguém podia já obrigar os Gregos a bater em retirada. Paulatina e progressivamente a defesa foi enfraquecendo e cedendo. Antes da manhã raiar, todos os chefes troianos jaziam mortos, excepto um - Eneias, o filho de Afrodite. Este foi o único que conseguiu escapar. [....]

Ex. 7 (g)

Ao despontar da aurora, a cidade, outrora a mais bela e orgulhosa

da Asia, estava reduzida a ruínas em chamas [....].

TURMA CONTROLO

MOMENTO 3 (8 SESSÕES)

FASE 1 (3 SESSÕES)

Finalidade do trabalho:

.levar os alunos a analisarem o texto narrativo convencional a nível da superfície textual e a construírem algo que represente a sua microestrutura

SESSAO 1

.o professor apresenta aos alunos o texto que vai ser utilizado neste 3º momento da unidade didáctica dedicada ao estudo da narrativa na aula de Português (Língua Materna), fazendo uma breve referência à obra em que este se integra e ao seu autor

[os alunos poderão colaborar eventualmente, se já tiverem alguns conhecimentos sobre esses elementos]

.em seguida, os alunos, aos pares, vão fazer uma leitura silenciosa do texto dado, assinalando as passagens, expressões e vocabulário que levantam dificuldades de compreensão e procurando, entre si, resolver esses problemas

.farão também uma lista das dificuldades que não conseguiram resolver

SESSOES 2 E 3

.passar-se-á a um trabalho colectivo de reescrita do texto que os alunos estudaram na aula anterior

- o professor irá lendo o texto em voz alta, para toda a classe ouvir
- um aluno, no quadro, irá registando o produto do trabalho realizado
- todos os alunos e também o professor procurarão fazer a reescrita do texto narrativo convencional que está a ser estudado na aula, realizando as seguintes operações:

(a) identificação, organização e registo das ideias resultantes da leitura do texto, o que implica a sua transformação através de certos processos

- * redução de passagens "expandidas" à sua ideia central
(transformação)
- * supressão de detalhes supérfluos, conservando apenas a ideia central da passagem alterada
(simplificação)
- * eliminação de tudo o que não for pertinente para a compreensão do texto
(supressão)
- * explicitação das ideias contidas nas passagens em diálogo
- * construção de inferências, nos pontos em que elas forem necessárias para assegurar a coerência do texto

(b)explicação do sentido das passagens e do vocabulário que criaram dificuldades de compreensão na primeira leitura

[à medida que este trabalho for sendo feito, o aluno que está no quadro irá registando o texto produzido pela actividade de reescrita, que será avaliado por todos e registado por todos, depois de atingir a sua forma definitiva]

(c)listagem dos processos que estão na base da reescrita do texto narrativo proposto para estudo na sala de aula (acima referidos)

(d)identificação e listagem das marcas de superfície que, colocadas em lugares estratégicos, produzem alterações no curso da história:

- * tempos verbais

- (apenas os significativos no funcionamento do texto narrativo)

- * conectores

- (lógicos ou espaço-temporais)

- * parágrafos

- (apenas aqueles que assinalam mudanças na história)

- * descontinuidades

- (mudanças de espaço e de tempo; mudança de personagens; rupturas semânticas)

TEXTO A UTILIZAR:

A Salta-Pocinhas, certa que não seriam as unhas dos outros bichos que se desembainhariam para a prender, começou, entretanto, a levar, sem cautela de maior, vida de caça e de roubalheira, umas vezes com o estômago a latir, outras, mais fartinha que o gorgulho na arca.

Breve conheceu todas as aldeias das redondezas e, nas aldeias, teve o cuidado de estudar os caminhos [...], depois, as ruas, os quintais, as casas, com os seus poleiros, seus moradores, seus rebanhos, e acima de tudo, com seus cães. A estes distinguia-lhes o ladrido e fora mesmo até averiguar de suas ligeirezas a correr.[....]

Além de outras habilidades de caçadora, como pegar uma galinha perdida pelas eiras, tornou-se artista nas manhas de colher escaravelho no voo, [...] iludir os gaios falando. Não tardou que chegasse a mestra nas malas-artes de comer do seu e do alheio.

Mas ódio velho não cansa e assim era o do lobo para com a raposeta. E não cansando, tanto lhe deu na magreza, que a todos os vassalos, ao fim duma temporada, pareceu o vizo-rei esquelético [...].

Ora aconteceu, naquele ano, vir grande estiagem a ponto de secarem os prados, os arbustos, e o próprio rio. E emigraram muitos animais e faleceram outros à sede. Naquela mata apenas uma fontinha continuava a correr, tão buliçosa e fresca que era o gozo de quem bebia. E por lá passavam os bichos sequiosos. E como lá passassem todos, um por um, o lobo postou-se de sentinela. *"À certa - malucava ele - que a raposa também há-de vir à fonte, que à sede ninguém resiste"*.

De sol a sol uns, da noitinha à manhãzinha outros, os bichos acudiam ali da floresta num formigueiro sem fim. Lá vinha aquele, delgado e espevitado, cauda em leque, olhos grandes de moleque:

- Dá licença, meu senhor?
 - E você, pai fuinha? Beba e que lhe preste.
- Bebia o bicho, tornava D. Brutamontes:
- Não viu a Salta-Pocinhas?
 - Não vi, meu senhor.
 - Ela virá.

Despedia o grande rabaceiro de ovos para dar lugar a certo bicharoco pesado, anafado, orelhas pretas, beta branca no focinho, tontinho com sede.

- E você, seu toirão? Beba...

E o vizo-rei nunca se esquecia de perguntar:

- "Não viu a raposa?... Ela virá."

[....]

A raposinha foi informada do expediente que adoptara o lobo e, dias e dias, curtiu a sede que lhe devorava as entranhas. Mais de uma vez chegara a arriscar pé até cerca da fontainha... O machacaz lá continuava de plantão, alimentando-se do que os aduladores lhe levavam, para dali nem um instante se arredar. Bem mirava a raposinha as nuvens no céu, não escondessem por lá algum borrifador de água. Qual! as nuvens lá iam correndo, claras, leves e preguiçosas como velos de ovelha branca depois de carrear.

Uma tarde o sol foi tão abrasador que a raposinha, cheia de aflição, deitou a correr a um colmeal a molhar a boca no mel. Tombou um cortiço, porém as abelhas deram sobre ela feras e encarniçadas. E o que lhe valeu foi atirar-se ao chão e rebolar-se, rebolar-se muitas vezes até esmagar umas, amachucar outras, cansá-las a todas. Voltou, depois, ao cortiço; saíram novas abelhas a acometê-la. E, segunda, terceira vez, se rojou pelo solo. Ao cabo de alguns ataques e contra-ataques, pôde finalmente chupar os favos em paz, que o enxame perdera a ralé, destroçado. Lambendo o mel, que lhe soube como a

melhor canja, notou quanto era grosso e pegajento; e, notando quanto era grosso e pegajento, a ideia do ardil providencial nasceu em sua alma sequiosa. Espremendo os favos bem espremidos, untou-se toda com mel, por baixo, por cima, no pescoco, na suã, nas orelhas. Dali, foi de rota-batida à eira, rolou-se muito rolada no palhiço que ficara das debulhas e, rolada como rabanada no ovo, tornou-se ainda a rolar. E praganas, espigas chochas, toda a palhinha miúda se colou a ela. E parecia outra, assim mascarada, a comadre raposa.

Afoitou-se, então, a tomar lugar na fila dos bichos que iam à fonte beber. Decidida ia, mas de modo algum segura de que o lobo a não reconhecesse por debaixo da palheira. Quando lhe tocou a vez, murmurou para o vizo-rei em voz aflautada, cana rachada, de velhinho:

- Posso beber, meu senhor?

- Quem é você? Não o conheço...

- [....] o nome que me deu minha mãe é bicho-palheiro. [....] Quando nasci, a dinastia reinante não era a que um seu augusto avô tão venturosamente iniciou, mas a dos ursos. [....]

- Ignorava que nesta província existisse bicho tão venerável. Pois beba à vontade e, depois de beber, leve para a ceia este lombinho de carneiro...

O bicho-palheiro bebeu, encheu o fole, e, ante o presente com que o vizo-rei o convidava, disse:

- Saiba Vossa Mercê que sou herbívoro; agora, se sua Grandeza me consente, leve esta carne para um ermitão, coitadinho, que passa o tempo a rezar pelas venturas do nosso vizo-rei.

- Pois leve e apareça lá pelo palácio que eu gosto de conversar com gente que tem prática do mundo. Olhe, não viu a raposa Salta-Pocinhas?

- Encontrei-a a enganar o vizo-rei.

- Ah! de outro bosque? A mim não enganava ela...

- Enganar Vossa Mercê?! Quando eu deixar de ser bicho-palheiro poderá a raposa entrar com o meu senhor.

Folgou o lobo muito com a graça e, sempre que o bicho-palheiro ali vinha matar a sede - o que sucedia dia por dia - se entretinham ambos em amistoso convívio, trincando à mesa real, e contando-se histórias da carochinha.

O estio, porém, foi passando, até que os primeiros borrifos tilintaram na terra seca, trazidos pelo Noroeste. Quando nesse dia o bicho-palheiro, depois de fazer as despedidas, chegou ao alto da vereda, despiu a palhoça com um alarde que pareceu mesmo diabrura. E, na sua verdadeira samarra, arrogante e farfante, a raposinha gritou para o lobo embasbacado:

- Vossa Mercê é vizo-rei, três vezes vizo-rei: pela força, pela bruteza, pela estupidez! Mas vizo-rei dos asnos, ó sendeiríssimo senhor!

O lobo deitou a correr atrás da Salta-Pocinhas, mas ela acolheu-se ao castelo onde não entravam cabeçorras como a dele.

E, depois daquele ultraje, a febre de vingança, mais ardente que todas as sedes, abrasou o peito do lobo Brutamontes, vizo-rei das selvas e penedais da Beira, por mercê de Leão, imperador do Soldão e terras do Preste João...

[extraído de:

Aquilino Ribeiro, O romance da raposa, Lisboa, Livraria Bertrand Editora, s. d., p.48 a 56]

MOMENTO 3

FASE 2 (3 SESSOES)

Finalidade do trabalho:

.levar os alunos a construir, a partir da microestrutura, representada pelo texto que resultou da reescrita, a respectiva macroestrutura

Actividades a desenvolver:

.procede-se à releitura do texto que resultou do exercício de reescrita do texto narrativo convencional, realizado na fase precedente desta unidade didáctica

[essa releitura tanto pode ser feita pelo professor como por um ou vários alunos;

paralelamente, estes poderão ir fazendo as necessárias correcções, nos seus cadernos diários]

.depois, professor e alunos organizar-se-ão para novo exercício a realizar a partir desse texto que resultou da reescrita: o resumo do texto, que deverá representar a sua macroestrutura

- um aluno será chamado ao quadro para ir registando o produto do trabalho realizado por toda a classe e pelo professor
- nos seus lugares, os colegas irão colaborando com esse aluno e com o professor na elaboração do resumo do texto e ainda registando o texto obtido
- o professor coordenará o trabalho em realização

.serão retomadas as marcas de superfície estudadas durante o exercício anterior, a saber:

- * tempos verbais

- (apenas os mais significativos no funcionamento do texto narrativo)

- * conectores

- (lógicos ou espaço-temporais)

- * parágrafos

- (apenas aqueles que assinalam mudanças na história)

- * descontinuidades

- (mudanças de espaço e de tempo; mudança de personagens; rupturas semânticas)

para, a partir delas se definirem as grandes ideias do texto, que correspondem à macroestrutura, associada à respectiva microestrutura

.simultaneamente e à medida que se vai fazendo o resumo do texto, será necessário fazer uma explicitação e uma listagem das operações realizadas sobre a sua microestrutura (representada pelo texto que resultou do exercício de reescrita) para obter esse mesmo resumo, que representa a respectiva macroestrutura:

- * generalização

- (substituição de um conjunto de proposições por uma proposição geral, que traduz o seu sentido global)

- * supressão

- (eliminação de tudo o que não é indispensável à compreensão)

- * construção

- (substituição de uma sequência de proposições por uma

proposição que representa um facto global, cujas partes
são denotadas pelas proposições que ela substitui)
[retomando a terminologia de Kintsch e Van Dijk, em vários dos seus
escritos]

.sempre que necessário, recorrer-se-á também ao texto original, que
foi objecto do exercício de reescrita

MOMENTO 3

FASE 3 (2 SESSOES)

Finalidade do trabalho:

.levar os alunos a reconhecerem as categorias da superestrutura da narrativa no texto narrativo convencional estudado durante as duas fases anteriores deste momento da unidade didáctica sobre a narrativa

SESSAO 1

.faz-se a releitura do texto que resultou do exercício de resumo do texto narrativo convencional realizado anteriormente

.em seguida, o professor propõe aos alunos um novo trabalho que estes irão realizar em grupo, a partir de uma ficha de trabalho, e que deverá conduzir essencialmente:

- à identificação das categorias da superestrutura da narrativa no texto narrativo convencional em estudo
- à explicação da função que elas desempenham na dinâmica da narrativa

[trabalho a realizar a partir do produto do exercício de resumo do texto e também do texto original, com eventual recurso ao texto que resultou do exercício de reescrita]

.os alunos retomam os grupos constituídos anteriormente, para darem início ao trabalho, escolhendo o respectivo relator e respondendo às questões da ficha

.o professor circulará entre os grupos, prestando o apoio necessário ao bom desenvolvimento do trabalho proposto

SESSÃO 2

.o professor convida os alunos a organizarem-se para a apresentação e discussão das conclusões do trabalho realizado na sessão anterior

.passar-se-á, em seguida, à apresentação das conclusões do trabalho realizado por cada grupo (feita pelo respectivo relator, ajudado pelos seus colegas) e à sua discussão (coordenada pelo professor)

.serão registadas no quadro (pelo próprio professor ou por um aluno designado para o efeito) as respostas correctas às questões que constavam da ficha de trabalho; cada aluno ocupar-se-á do seu registo no respectivo caderno diário

.o professor deverá orientar a discussão no sentido de levar os seus alunos a terem um conhecimento metacognitivo da superestrutura da narrativa e ainda a saberem identificar as categorias correspondentes num texto dado

MOMENTO 3

FASE 3

FICHA DE TRABALHO

Já estudaste este texto narrativo na aula e vais agora fazer um último exercício a partir dele.

1.

Em qualquer texto narrativo, encontramos sempre determinadas partes, de constituição muito precisa. São elas:

.uma parte inicial, que contém as indicações necessárias ao início da narrativa:

- * localização espaço-temporal
- * apresentação das personagens
- * introdução do estado inicial da acção da história

.uma parte intermédia, que corresponde a um problema que surge, a um desequilíbrio que se instala na história

.uma parte final, que compreende a solução encontrada para restabelecer o equilíbrio perdido e o desenlace da acção

2.

Agora, com o teu grupo, vais responder às questões que se seguem:

2.1.Vais tentar encontrar neste texto estas três partes típicas de uma

narrativa. Vais delimitar no texto cada uma dessas partes.

2.2.Vais indicar o conteúdo de cada uma dessas partes que foram identificadas no texto que tem sido estudado na aula.

2.3.Com os teus colegas de grupo, vais dar um nome a cada uma dessas partes, tendo em conta o papel por ela desempenhado na evolução da história.

2.4.Para terminar, vais, com o teu grupo, procurar justificar o nome que deram a cada uma dessas partes da história.

TURMA CONTROLO

MOMENTO 4 (3 SESSOES)

Finalidades do trabalho:

.proporcionar aos alunos uma oportunidade de consolidarem os conhecimentos adquiridos durante os momentos anteriores (sobretudo durante as várias fases do momento 3)

SESSAO 1

.o professor apresenta aos alunos uma curta história (texto narrativo convencional) que estará incompleta

.os alunos vão organizar-se aos pares para:

- fazerem a leitura silenciosa do texto distribuído
- procederem à sua reescrita e ao seu resumo, nos mesmos moldes em que estes trabalhos foram feitos nas sessões anteriores
- determinarem a categoria da superestrutura da narrativa que foi suprimida no texto dado

.o professor circulará por entre os grupos para lhes prestar os esclarecimentos necessários à normal realização do trabalho proposto

SESSAO 2

.os alunos organizar-se-ão para a apresentação e discussão das conclusões do trabalho realizado no decurso da sessão anterior, a partir do texto previamente distribuído pelo professor

.em seguida, cada par de alunos apresentará as respectivas conclusões e realizar-se-á a sua discussão, que permitirá encontrar as versões mais correctas para a reescrita e o resumo do texto que foi

distribuído aos alunos

.paralelamente, o professor (ou um aluno designado para o efeito) registará no quadro as versões consideradas correctas, a fim de sistematizar o trabalho realizado e de permitir que todos os alunos corrijam o seu trabalho

.em seguida, proceder-se-á à identificação da categoria da superestrutura da narrativa que foi suprimida na história dada

.o professor informará os alunos de que, na aula seguinte, deverão trabalhar novamente aos pares, para construírem a parte da história que falta

SESSAO 3

.o professor lembrará aos alunos o trabalho que devem realizar nesta última aula

.os alunos vão organizar-se novamente aos pares para:

- procederem à releitura do texto em estudo, bem como da sua reescrita e do seu resumo
- criarem um texto correspondente à parte da história que falta

.o professor circulará entre os grupos para lhes prestar os esclarecimentos necessários à normal realização do trabalho proposto, tendo em conta essencialmente os seguintes aspectos:

- a coerência que deve existir entre essa parte da história e a parte previamente fornecida
- a adequação do texto produzido à categoria da superestrutura da narrativa que foi suprimida no texto dado aos alunos

TEXTO A UTILIZAR:

Na pequena aldeia de Sokong, na costa norte da ilha Ringa, vivia outrora uma humilde família. O pai, Doberi, era pescador. Sua mulher, Illetti, vendia o peixe que o marido pescava e fabricava redes de pesca. Sua filha, então de doze anos, recebera o nome de Yosa, por ter nascido numa sexta-feira. Ajudava sua mãe e por vezes ia vender as redes noutros portos da ilha.

Naquele dia, ao fim da tarde, quando o sol acaba de se esconder, Doberi, sentado na areia da praia, contempla o mar onde se reflectem o céu e as nuvens. Ele conhece-o como o chão da sua própria casa. Mas nesse anoitecer ele reserva-lhe uma surpresa...

Com efeito, eis que, avançando lentamente em direcção à praia, vaga após vaga, divisa uma embarcação estranha [....]. Quando se encontra suficientemente próxima, o pescador descobre que ela é feita de três troncos de árvores cuja metade dos ramos, do lado da água, foram cortados, ao passo que os outros, acima da água, se entrelaçam, formando com as suas folhas um tecto de verdura.

"Aquilo parece uma ilha flutuante - pensa Doberi - mas é feito pela mão do homem. Nunca vi tal coisa!"

Cedendo à curiosidade, Doberi decide-se a ir ver de mais perto o curioso barco. Quando, na sua piroga a balançar, alcança a ilha flutuante, qual não é a sua surpresa!

Ela abriga uma criança adormecida.

O pescador eleva-se sobre os troncos de árvores, toma delicadamente nos seus braços o pequeno corpo imóvel. Então a criança acorda, abrindo os grandes olhos espantados.

Em casa, Illeti e sua filha Yosa desfazem-se em atenções em redor do pequenito que não diz palavra e se deixa acarinhar.

- Mamã - disse Yosa -, viste os olhos dele? São azuis... azuis como o azul do céu. Nunca vi outros assim! [....]

- Como te chamas? - pergunta Illetti à criança.

- Chamo-me Odamok.

- E donde vens?

- Venho dali - responde o pequeno, indicando com um gesto vago o alto mar.

- E onde estão os teus pais? - inquire, por seu turno, o pescador.

- Estão além...

- Porque te deixaram sozinho nesta jangada? - quis saber Yosa.

- Não sei... Eu estava a dormir... Quando acordei, já não me encontrava no meu quarto mas no meio dos ramos... Chamei... Ninguém me respondeu...

- E a tua viagem demorou muito tempo?

- Sim, muito tempo, muito tempo.

- Como te arranjaste para comer?

- Encontrei ao pé de mim que comer [...] ... Dormi, dormi muito.

Principia então uma nova vida para a criança abandonada.

Doberi e sua mulher, após se aconselharem com a confraria dos pescadores de Ringa, decidiram adoptá-la.

[....]

Os anos passam. O menino cresce.

Um dia, vendo seu pai fatigado no momento de partir para uma expedição de pesca, diz-lhe:

- Pai, depois de tantos e tantos anos de trabalho, ganhaste o direito de descansar um pouco. Fica em casa hoje. Deixa-me partir sozinho para o mar.
- Partir sozinho? Está bem ... mas tu não poderás conduzir o barco e ao mesmo tempo lançar a rede!
- Não fizeste tu isso durante anos, quando me não tinhas a mim? Também eu posso desembaraçar-me sozinho.
- Bem, confio em ti. [....]

Naquele dia, Doberi observa o seu barco a afastar-se sem ele.

Uma vez no mar, sozinho na sua piroga, Odamok experimenta uma estranha impressão: revê-se de súbito, dez anos atrás, na sua jangada de ramos que o levou até à ilha Ringa.

"Porque me separaram assim de meus pais? Porque não me lançaram como comida aos tubarões, porque me confiaram aos caprichos das correntes marítimas deixando-me uma probabilidade de não morrer?"

E mais outras perguntas lhe vêm ao espírito.

"Meus pais são vivos ou já morreram? Se são vivos, certamente pensam que morri! Onde é então esse país em que nasci?" [....]

[extraído de:

Jean e Olivier Sauvy e Philippe Munch, Odamok: o segredo do menino dos olhos azuis, Col. "9 aventuras a construir", Porto, Livraria Civilização Editora, s. d., p.4 a 13

[trad. de Joaquim Leite]

TURMA EXPERIMENTAL

MOMENTO 2 (2 SESSOES)

Finalidade do trabalho:

.levar os alunos a reconhecerem o facto de que uma narrativa se pode apresentar sob várias formas e a fazer um levantamento sumário das características específicas da narrativa em banda desenhada

SESSAO 1

.o professor apresenta aos seus alunos os textos sobre os quais estes irão trabalhar, com especial relevo para a sua origem

- um excerto da história do cavalo de Tróia, retirado de uma obra sobre a mitologia grega [texto narrativo convencional]
(Texto A)
- um excerto de um álbum de banda desenhada sobre o mesmo tema [narrativa em banda desenhada]
(Texto B)

.depois apresenta-lhes também a ficha de trabalho através da qual eles vão analisar esses textos, que lhes permitirá

- identificar os pontos comuns entre os dois textos
- identificar diferenças entre os dois textos
- analisar com mais profundidade o texto narrativo em banda desenhada para determinar as suas características específicas, tendo em conta a sua natureza narrativa

.em seguida, os alunos vão retomar os grupos de trabalho da Sessão 1 para:

- escolherem o respectivo relator para este trabalho

- fazerem a leitura dos textos a analisar
- responderem às questões da ficha de trabalho

.o professor circulará entre os grupos para lhes prestar os esclarecimentos necessários à normal realização do trabalho proposto

SESSÃO 2

.os alunos organizar-se-ão para a discussão das conclusões do trabalho realizado no decurso da sessão anterior, em torno da ficha de trabalho proposta pelo professor e dos textos a que ela se refere

[o relator de cada grupo deverá apresentar as respectivas conclusões, ajudado pelos seus colegas]

.em seguida, realizar-se-á a discussão, que permitirá encontrar as respostas correctas para as perguntas da ficha de trabalho

.paralelamente, o professor (ou um aluno designado para o efeito) registará no quadro as respostas consideradas correctas, a fim de sistematizar os conhecimentos e de permitir que todos os alunos corrijam o seu trabalho

.as respostas registadas deverão permitir:

- detectar os pontos comuns às duas versões da mesma história
(texto narrativo convencional e narrativa em banda desenhada)
- determinar as diferenças entre as duas versões dessa história
- fazer um levantamento sumário das características específicas da banda desenhada, tendo em conta a sua natureza narrativa

MOMENTO 2

FICHA DE TRABALHO

Antes de começares a responder às perguntas que constam desta ficha, vais ler atentamente os dois textos que te são fornecidos em anexo.

I - Os pontos comuns

Embora sejam diferentes, estes dois textos têm pontos comuns: ambos contam a mesma história.

1. Que título propões para a história que os dois textos contam?

2. És capaz de indicar, de uma forma sintética, os momentos mais importantes dessa história?

II - Os pontos diferentes

Mas estes dois textos também apresentam pontos diferentes.

1.Quais são os meios que o Texto A utiliza para contar a história?

2.E que meios utiliza o texto B?

3.Quais são as funções que estes elementos desempenham na história contada pelo Texto B?

Funções

Elementos

.apresentar o espaço em que
a acção se desenrola

.apresentar as personagens

.apresentar as suas acções
e reacções

.descrever objectos, lugares

.apresentar o diálogo das
personagens

.apresentar novos momentos da
história

4. Escolhe no texto alguns exemplos da utilização destes elementos.

5. O que podes concluir da análise comparativa destes dois textos?
Preenche os espaços em branco no texto que se segue.

Os dois textos _____ uma história. Para o fazer, um deles utiliza _____ e o outro _____ e _____ também. A _____ é a mesma para os dois textos (mesmo se há alguns pequenos detalhes diferentes), mas os meios utilizados para a transmitir são diferentes.

TEXTO A

O texto apresentado em seguida foi extraído da obra:

Edith Hamilton, A mitologia, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1991 (4ª edição)

[tradução de Maria Luísa Pinheiro]

O excerto em questão abrange, total ou parcialmente, as páginas 261, 267, 289, 290, 292, 293, 294 e 295

A guerra de Tróia

Mais de mil anos antes de Cristo, na orla da extremidade oriental do Mediterrâneo, havia uma grande cidade muito rica e poderosa, sem rival à superfície da Terra. Chamava-se Tróia, e talvez nunca tenha existido cidade mais célebre. A causa dessa celebridade tão vasta e duradoira foi uma guerra [....].

Durante nove longos anos, a vitória oscilou ora para um lado ora para o outro. Nenhuma das partes contendoras era capaz de marcar definitivamente uma posição de vitória com vantagem realmente nítida. [....]

[....] A dada altura, os Gregos tomaram conhecimento de que havia na cidade uma imagem sacratíssima de Palas Atena, que se chamava Paládio, e, segundo se cria, enquanto os Troianos a mantivessem em seu poder Tróia não cairia nas mãos dos sitiantes. Tendo em mente essa crença, os dois maiores chefes gregos ainda vivos, Odisseu e Diomedes, resolveram tentar roubá-la. Diomedes foi quem tirou a imagem para fora do santuário. Numa noite escura de breu, subiu as muralhas com a ajuda de Odisseu e, quando encontrou o Paládio, levou-o para o acampamento. Com esse grande estímulo, os Gregos encheram-se de coragem e decidiram não continuar a esperar mais tempo; era preferível arranjar um processo qualquer para pôr fim à guerra.

Já se tornara por de mais evidente, nessa altura, que só conseguiriam vencer se introduzissem o exército na cidade, apanhando os Troianos de surpresa. Tinham decorrido quase dez anos sobre o dia em que, pela primeira vez, haviam posto cerco a Tróia, e esta parecia mais forte do que nunca. As muralhas erguiam-se incólumes. Ainda não tinham sido alvo de um verdadeiro ataque. A luta tivera lugar, em

grande parte, à distância. Impunha-se, pois, que os Gregos encontrassem um processo secreto para entrarem na cidade ou, então, teriam de aceitar a derrota. O resultado dessa nova visão das coisas foi o estratagema do cavalo de pau - como seria de calcular, fruto da criação do espírito ardiloso de Odisseu.

Encarregou um artífice reputado da construção de um enorme cavalo de madeira, oco e com capacidade para conter no interior muitos homens. Depois, persuadiu - e teve grande dificuldade em fazê-lo, diga-se em abono da verdade -, determinados chefes a esconderem-se lá dentro, incluindo ele próprio, como não podia deixar de ser. Todos estavam aterrorizados, excepto Neoptólemo, filho de Aquiles, e, com efeito, o perigo que se propunham desafiar não era de modo nenhum para desprezar. A ideia geral do plano consistia no seguinte: todos os outros gregos deviam abandonar o campo de batalha e embarcar, para darem a ideia de que partiam; na realidade, porém, esconder-se-iam para lá da ilha mais próxima, onde não pudessem ser avistados pelos Troianos. Sucedesse o que sucedesse, estariam sempre a salvo, pois poderiam navegar de regresso à pátria, se alguma coisa corresse mal. Nessa hipótese, a morte seria, sem dúvida, o triste fim inevitável dos homens que estavam metidos no cavalo de pau.

Odisseu, sem qualquer relutância, como se pode pensar, não descurara esse aspecto. O plano consistia em deixar um único grego no acampamento, munido de uma bela história engendrada de modo a fazer crer aos Troianos que deviam levar o cavalo para dentro das muralhas - sem, contudo, lhe tocarem nem fazerem investigações. Depois, no mais escuro da noite, os gregos que se encontravam no cavalo deviam abandonar a sua prisão de madeira para abrirem as portas da cidade ao exército, que, por essa altura, já teria regressado e aguardaria junto dos muros o sinal para avançar.

Chegara a noite em que tinham resolvido dar execução ao plano.

Quando o último dia de Tróia raiou, os observadores postados nas muralhas troianas viram, para grande espanto seu, dois espectáculos qual deles o mais assombroso: frente às portas de Scea, erguia-se um monstro com forma de cavalo, qualquer coisa como nunca se vira, uma aparição tão estranha que era vagamente aterradora mesmo, embora não viesse dele nenhum som nem desse nenhuma sensação de movimento! [....]

O campo de batalha grego, outrora atreador, estava, então, mergulhado no mais profundo silêncio; absolutamente calmo e parado! E até as embarcações tinham desaparecido na sua totalidade. Perante tal situação só uma conclusão parecia possível - os Gregos haviam desistido. Estavam de regresso à Grécia, com certeza; tinham, portanto, aceitado a derrota. Tróia inteira exultava de alegria e contentamento. A luta demasiado longa terminara; os sofrimentos perdiam-se já no esquecimento do passado.

Toda a população acorreu ao campo de batalha, então abandonado pelos Gregos, para se certificar com os próprios olhos e recordar momentos passados [....]. Por fim dirigiram-se lentamente de regresso ao local onde se encontrava aquela monstruosidade, o cavalo de pau, e reuniram-se à volta dele, intrigados com o destino que lhe haviam de dar. Foi nessa altura que o grego que ficara sózinho no acampamento lhes apareceu. Disse chamar-se Sínon [....].

[....] O cavalo de pau tinha sido construído, explicou, como oferta votiva a Atena, e a razão do seu imenso tamanho era desencorajar os Troianos de o introduzirem na cidade. Os Gregos estavam esperançados de que os Troianos o destruíssem, fazendo, assim, desencadear sobre eles próprios a ira colérica de Atena. Uma vez colocado dentro da cidade, o cavalo atrairia sobre Tróia a atenção favorável da deusa, que não tardaria a menosprezar e a abandonar os Gregos. A intriga fora suficiente e inteligentemente estudada para alcançar, por si só e sem quaisquer hipóteses de malogro, o efeito

desejado. [....]

Empurraram, então, o cavalo por entre as portas até ao templo de Atena. Depois, entregues entusiasticamente à sua boa sorte, crendo que a guerra já terminara e que as graças de Atena lhes eram de novo concedidas, regressaram em paz a suas casas, o que já não acontecia havia dez anos.

Pela calada da noite abriu-se no cavalo de pau uma portinhola. Os chefes guerreiros saíram um após outro. Dirigiram-se sub-repticiamente às muralhas e abriram as portas de par em par. O exército grego penetrou finalmente na Tróia adormecida. Tudo o que havia a fazer imediatamente requeria silêncio absoluto. Lançaram fogo a uma série de edifícios espalhados por toda a cidade. Quando os Troianos acordaram, muito antes de terem compreendido o que estava a passar-se e enquanto se esforçavam por envergar as armaduras à pressa, já Tróia era pasto das chamas devoradoras. Precipitaram-se para as ruas, um a um, em confusão. Grupos de soldados de atalaia aguardavam que eles surgissem, cada um por sua vez, para logo os abater, antes que conseguissem reunir-se aos outros. Não era luta, mas carnificina! Quantos não morreram sem ter a oportunidade mínima de retribuírem o golpe recebido?! [....]

O fim já estava próximo. O combate fora desigual desde o início. Um elevado número de troianos sofrera um ataque de surpresa e sucumbira. Nada nem ninguém podia já obrigar os Gregos a bater em retirada. Paulatina e progressivamente a defesa foi enfraquecendo e cedendo. Antes da manhã raiar, todos os chefes troianos jaziam mortos, excepto um - Eneias, o filho de Afrodite. Este foi o único que conseguiu escapar. [....]

Ao despontar da aurora, a cidade, outrora a mais bela e orgulhosa

da Asia, estava reduzida a ruínas em chamas [....].

Texto B:

in Jacques Martin, O cavalo de Tróia, Col. "As aventuras de Alix", Lisboa, Edições 70, s.d., (trad.), p.20-22



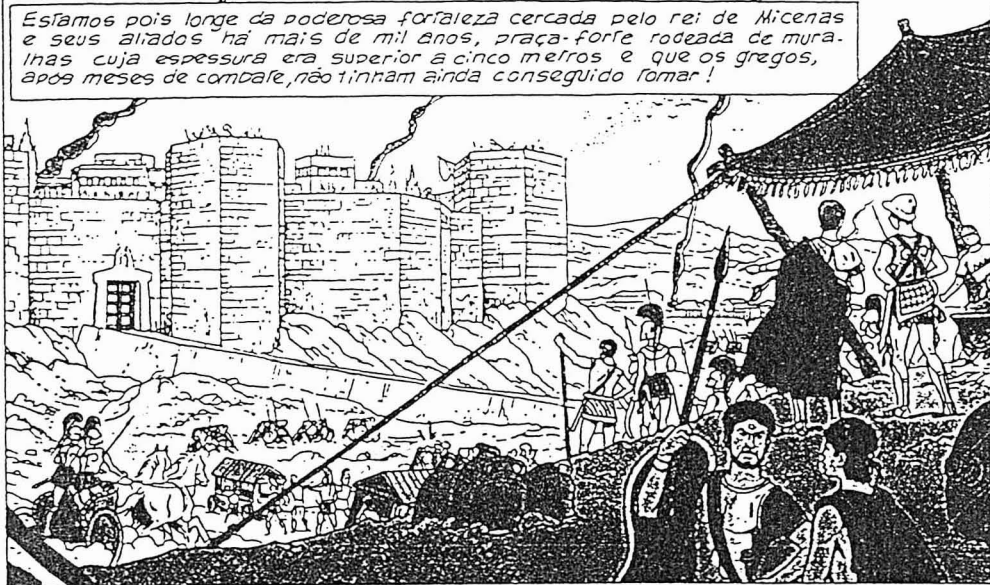
Estes homens-cavalo!? Ah, é uma longa história! Hum, para isso é necessário recuar ao cerco de Tróia, ou Ilion, como se chamava na época.



Actualmente esta povoação vive mais da pesca e do comércio que a proximidade do Helesponto (1) torna possíveis do que dos direitos exorbitantes outrora impostos ao tráfego marítimo. Sobre as ruínas da velha cidade ergue-se um aglomerado de casas, mas sem qualquer fortificação, dado que isso lhe foi para sempre interdito.



Estamos pois longe da poderosa fortaleza cercada pelo rei de Micenas e seus aliados há mais de mil anos, praça-forte rodeada de muralhas cuja espessura era superior a cinco metros e que os gregos, após meses de combate, não tinham ainda conseguido tomar!



Mas heróis não faziam, e se os troianos podiam contar com o extraordinário Hécitor que realizava sortidas terrivelmente sangüinárias...



... os gregos tinham Aquiles e Pátroclo, amigos inseparáveis que dizimavam os adversários.



Mas estes combates infundáveis desgastavam mais os assaltantes do que os sitiados pelo que, para sair desta situação, os gregos utilizaram um estratagemma: o cavalo de madeira.



Abandonando os seus acampamentos, os gregos desapareceram de súbito, deixando junto à muralha um gigantesco animal de madeira que os troianos se apressaram a introduzir na fortaleza, como um troféu; foi a alegria e a vitória!...



Ilusão cortado perigosa já que, de noite, os soldados escondidos no interior do cavalo saíram do seu esconderijo e abriram uma das portas da cidade.



Os gregos regressados subrepticamente entregaram-se a uma terrível carnificina. Tróia foi vencida.



(1) HOJE, ESTRAITO DE DARDANELOS

No decurso do combate, e graças aos seus aliados, alguns Troianos conseguiram contudo escapar.



Nesse mesmo dia, reunidos em Conselho, juraram exercer uma vingança eterna. Através das gerações, e apesar do tempo decorrido, o juramento ainda persiste. Espantoso!...



O mais extraordinário é que a força desse ódio anima os descendentes desses fugitivos! Mantêm uma lúia obscura contra os gregos, Movimentando-se de noite, disfarçados de cavalos para recordar aquilo que provocou a queda da sua antiga cidade.



Turma experimental

Correcção da ficha de trabalho:

I -

1.

Título proposto para os dois textos: o cavalo de Tróia.

2.

Momentos a identificar nos dois textos:

- a guerra entre os Gregos e os Troianos;
- o cavalo de Tróia;
- a derrota dos Troianos.

II-

1.

Meios utilizados pelo Texto A para contar a história: apenas texto (sob várias formas).

2.

Meios utilizados pelo Texto B para contar a história: linguagem mista (texto e imagens).

3. e 4.

*as legendas e as imagens apresentam o espaço em que a acção se desenrola

Exemplo: vinheta 3 do excerto

* os mesmos elementos, bem como os balões, servem também para apresentar as personagens e também as suas acções e reacções

Exemplo: Vinhetas 1 e 2

*os mesmo elementos (e, eventualmente, os cartuchos) servem também para descrever objectos, lugares

Exemplo: vinhetas 3 e 4

*os balões destinam-se a apresentar os diálogos das personagens

Exemplo: vinhetas 1 e 2

*certas palavras do texto apresentam novos elementos da história

Exemplo: vinhetas 3, 7, 10, 11 e 12

5.

Os dois textos *contam* uma história. Para o fazer, um deles utiliza *texto* e o outro *imagens* e *texto* também. A *história* é a mesma para os dois textos (mesmo se há alguns pequenos detalhes diferentes), mas os meios utilizados para a transmitir são diferentes.

TURMA EXPERIMENTAL

MOMENTO 3 (8 SESSOES)

FASE 1 (3 SESSOES)

Finalidade do trabalho:

.levar os alunos a analisarem a narrativa em banda desenhada a nível da superfície textual e a construírem algo que represente a sua microestrutura

SESSAO 1

.o professor apresenta aos alunos o texto que vai ser utilizado neste 3º momento da unidade didáctica dedicada ao estudo da narrativa na aula de Português (Língua Materna), fazendo uma breve referência ao álbum em que este se integra

[os alunos poderão colaborar eventualmente, visto conhecerem este tipo de banda desenhada]

.em seguida, os alunos, aos pares, vão fazer uma leitura silenciosa da história de banda desenhada, assinalando as passagens, expressões e vocabulário que levantam dificuldades e procurando, entre si, resolver esses problemas

.farão também uma lista das dificuldades que não conseguiram resolver

SESSOES 2 E 3

.passar-se-á a um trabalho colectivo de análise e reescrita do texto que os alunos leram na aula anterior

- o professor irá lendo o texto em voz alta, para toda a classe ouvir
- todos os alunos e também o professor procurarão fazer a reescrita da história de banda desenhada que está a ser estudada na aula, realizando as seguintes operações:

(a) identificação, organização e registo das ideias resultantes da leitura do texto, o que implica a sua transformação através de determinados processos:

- * redução de passagens "expandidas" à sua ideia central
(transformação)
- * supressão de detalhes supérfluos, conservando apenas a ideia central da passagem alterada
(simplificação)
- * eliminação de tudo o que não for pertinente para a compreensão do texto
(supressão)
- * construção de inferências, nos pontos em que elas forem necessárias para assegurar a coerência do texto

(o que implica a supressão de vinhetas redundantes e de detalhes de vinhetas, referentes tanto à imagem como ao texto)

(b) explicação do sentido das passagens e do vocabulário

que criaram dificuldades de compreensão na primeira
leitura

[à medida que este trabalho for sendo feito, o aluno que está no quadro irá registrando as transformações ocorridas e o professor e os outros alunos irão delimitando no respectivo exemplar da história de banda desenhada as ideias que resultam da leitura do texto]

(c)listagem dos processos que estão na base da reescrita
do texto narrativo proposto para estudo na sala de aula

(d)identificação e listagem das marcas de superfície que,
colocadas em lugares estratégicos, produzem alterações
no curso da história, com base no estudo dos elementos
da banda desenhada:

- * balões
- * legendas
- * cartuchos
- * onomatopeias
- * imagens

e permitindo a identificação de:

- * conectores
(lógicos ou espaço-temporais; normalmente, apresentados
através das legendas)
- * descontinuidades
(mudanças de espaço e de tempo; mudança de personagens;

rupturas semânticas)

O SEGREDO DA ATLÂNTIDA

MICKEY E PATETA RECEBERAM UMA CHAMADA URGENTE DE M. JEAN TACE, PRESIDENTE DIRECTOR DO "BANCO UNIVERSAL".

É TERRÍVEL, MICKEY! ESTES BANDIDOS ROUBARAM TODOS OS BANCOS DA CIDADE, EXCEPTO O MEU! RECEIO QUE ESTEJA PRÓXIMA A MINHA VEZ! AJUDEM-ME!

ESTAMOS AQUI PARA ISSO, MEU CARO SR. TACE!

NÃO SE PREOCUPE! NÓS PROTEGÊ-LO-EMOS!

AUDACIOSOS ASSALTOS

ESTES BANDIDOS SÃO MUITO RÁPIDOS E EFICAZES; O MAIS ESTRANHO É QUE A POLÍCIA É INCAPAZ DE ENCONTRAR O MENOR INDÍCIO DO SEU PARADEIRO!

ATÉ PARECE QUE SE DESLOCAM EM DISCOS VOADORES...

ISTO NÃO PASSA DE UMA SUPOSIÇÃO, DADO QUE NINGUÉM OS VIU... NÃO NOS PRECIPITEMOS! ORA PENSEMOS!

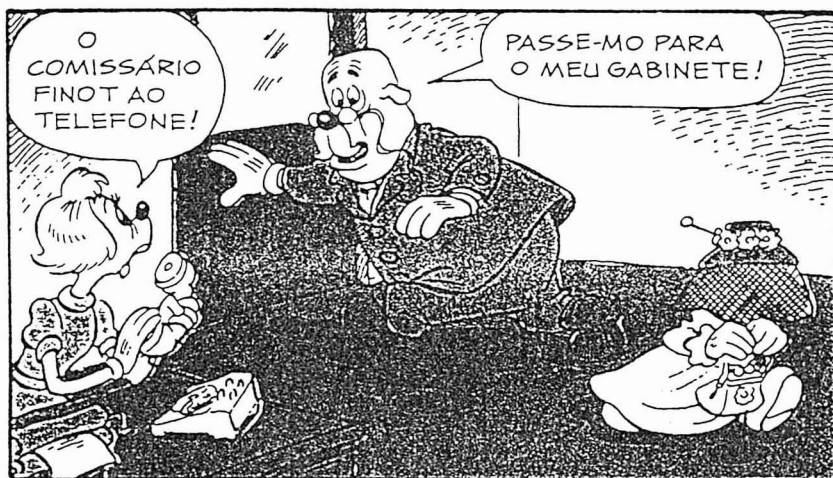
QUE SUGERES, MICKEY?

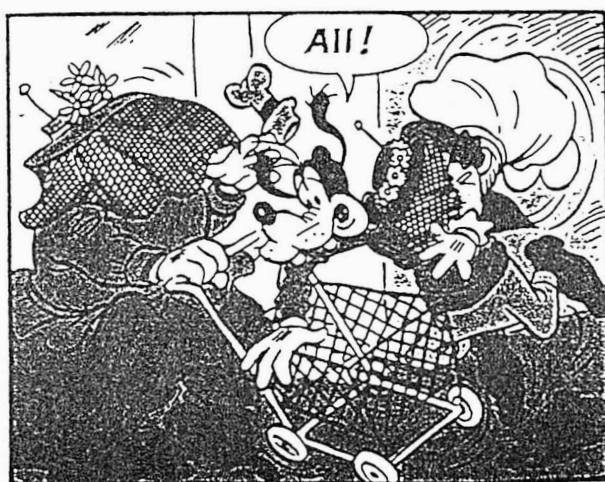
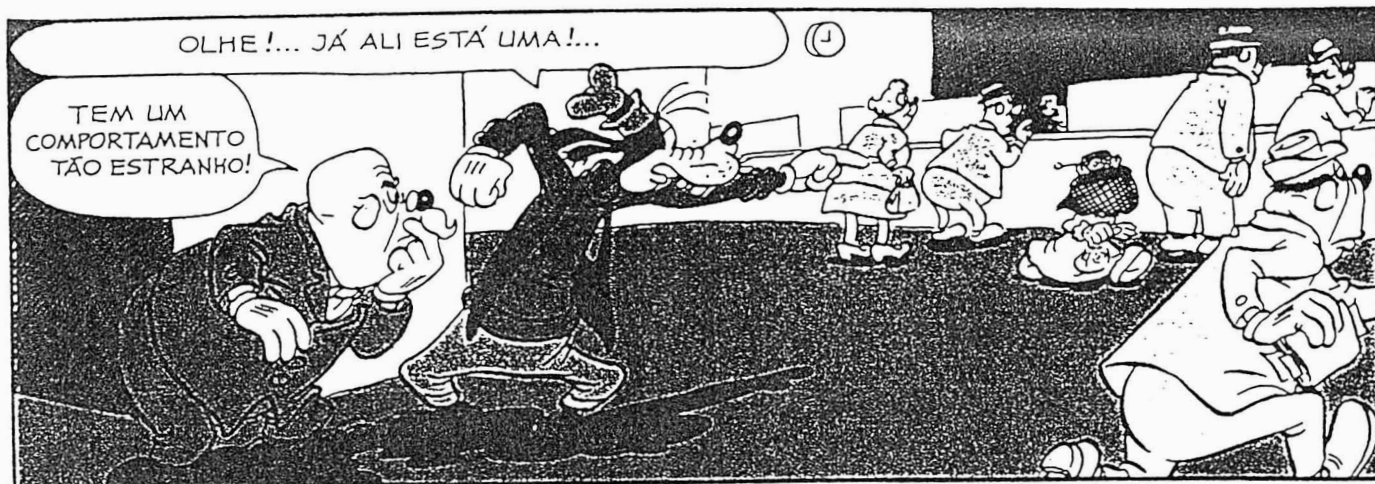
ESTADO DE ALERTA PERMANENTE! PATETA VIGIARÁ A ENTRADA PRINCIPAL DO BANCO! QUANTO A MIM, RESERVO-ME O PAPEL DO HOMEM INVISÍVEL!

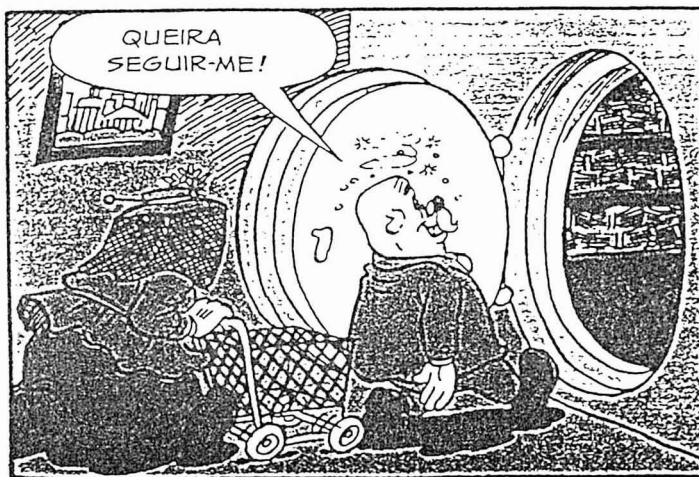
ENTÃO, AO TRABALHO!

ENTENDIDO. VOU TRANSMITIR O COMBINADO AOS EMPREGADOS!

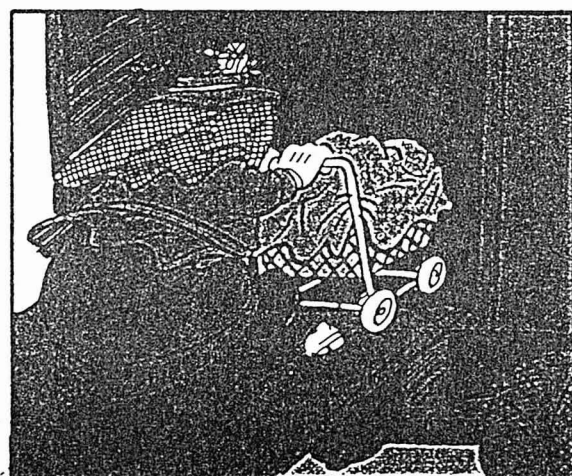
EU VOU CONSIGO E ABRA BEM OS OLHOS!

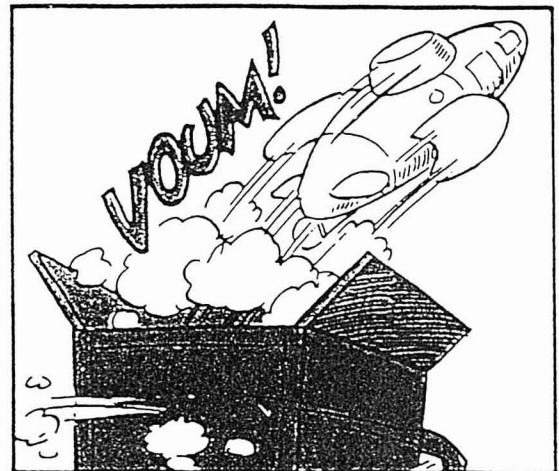














SEGUEM-SE! VAMOS "VOAR"
PARA O AEROPORTO!

EM QUE CONSISTE
A OPERAÇÃO "GAFANHOTO"
COMISSÁRIO?



NÓS TÍNHAMOS PREVISTO TUDO
PARA PERSEGUIR ESTES BANDIDOS
ATÉ AO FIM, MICKEY! É A PRIMEIRA
VEZ QUE ESTAMOS VERDADEIRAMENTE
NA PISTA DELES! TRATA-SE DE
DESCOBRIR O ESCONDERIJO
DELES E NOS INTRODUIRMOS
LÁ!



NÃO TIVE TEMPO PARA OS
AVISAR!... MAS VOCÊS
PARTICIPAM NA OPERAÇÃO!



AMBOS?

DEPOIS DE TER LOCALIZADO
O ESCONDERIJO, DEVEMOS
PENETRAR NELE. TEMOS, ENTÃO,
NECESSIDADE DE DOIS HOMENS DA
SEGURANÇA! QUE DIZEM A ISTO?

AAH!



EU ESTOU DE ACORDO,
COMISSÁRIO!... ALÉM DISSO,
PROMETEMOS ASSEGURAR
A PROTECÇÃO DO BANCO DO
SR. TACE E CUMPRIREMOS A
NOSSA MISSÃO ATÉ AO FIM!



EU SABIA QUE PODIA CONTAR CONVOSCO,
MEUS AMIGOS! AQUELE AVIÃO ESTÁ PRONTO PARA
DESCOLAR! ENCONTRARÃO A BORDO TUDO DE QUE
TIVEREM NECESSIDADE!

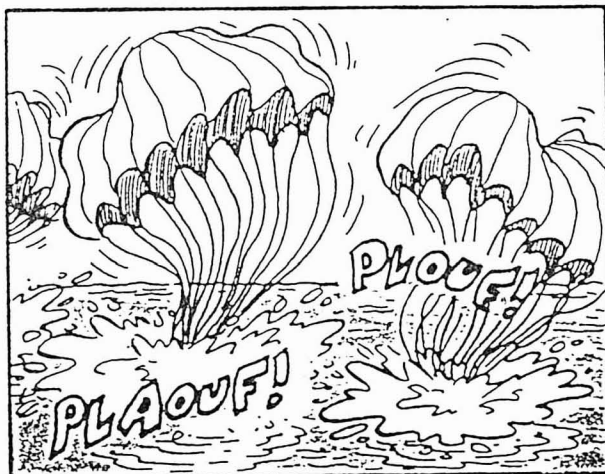
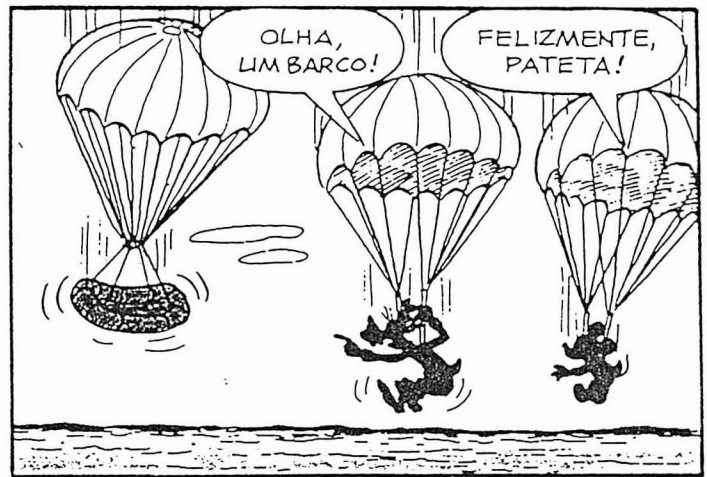


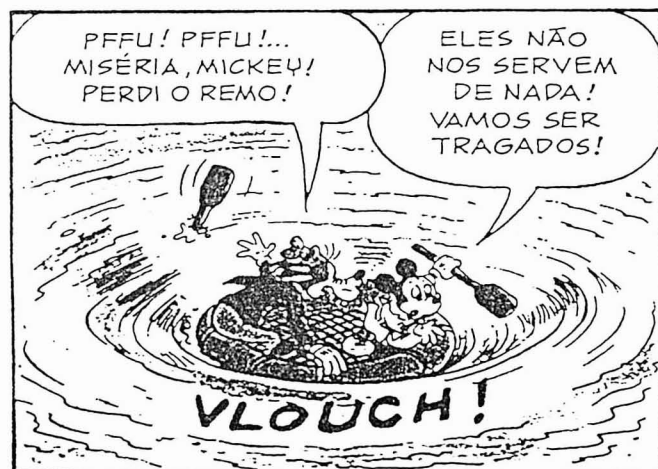
**NO AVIÃO DA POLÍCIA, MICKEY E PATETA
LEVANTAM VOO.**

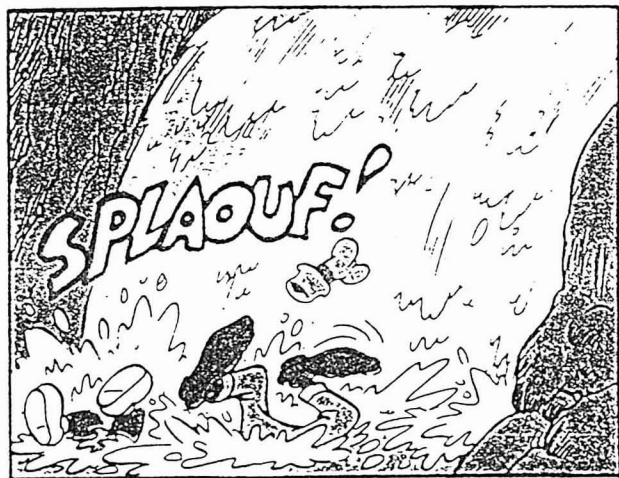
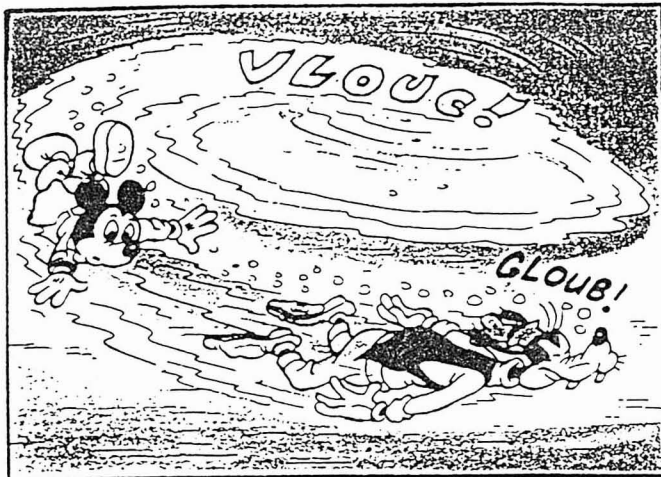


DIZ LÁ, MICKEY,
O COMISSÁRIO
FINOT DEVE
ESTAR COM FALTA
DE PESSOAL!

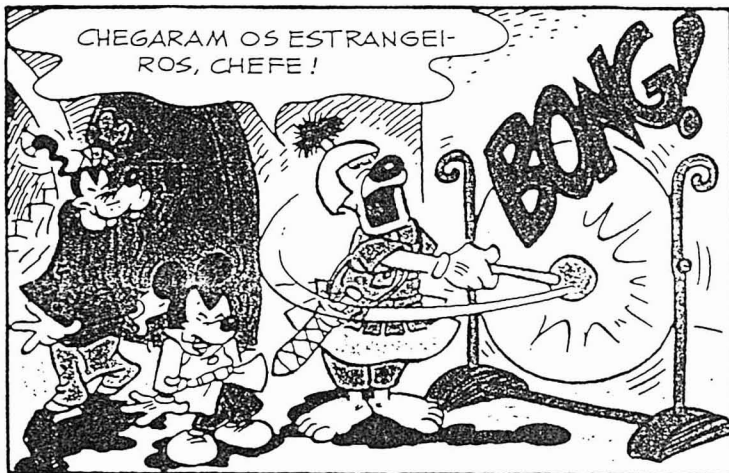
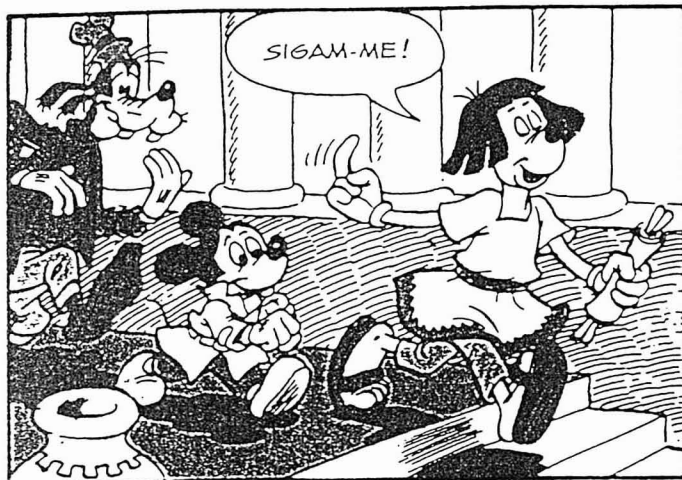
CREIO QUE
NÃO, PATETA!
ELE PRECISA,
ISSO SIM, DE
HOMENS CORAJOSOS
E **VOLUNTÁRIOS**
PARA CADA
MISSÃO!

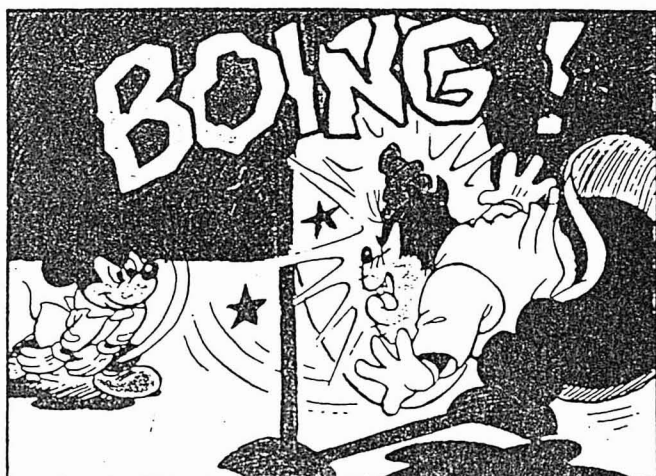
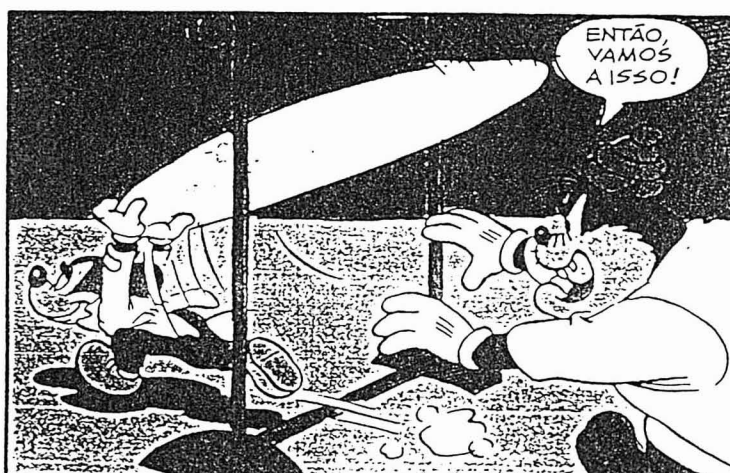


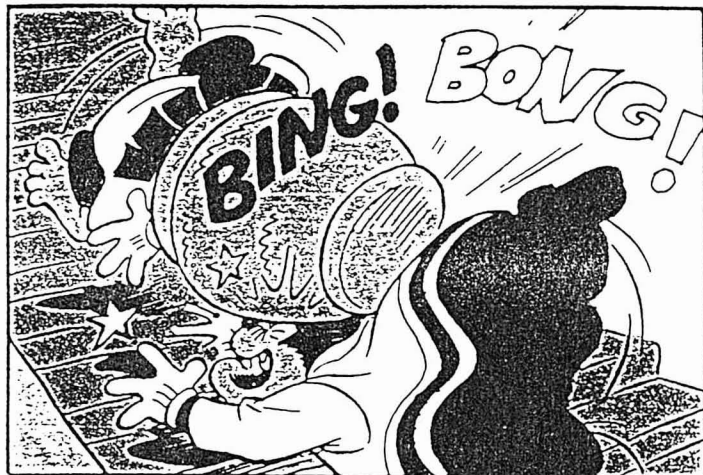
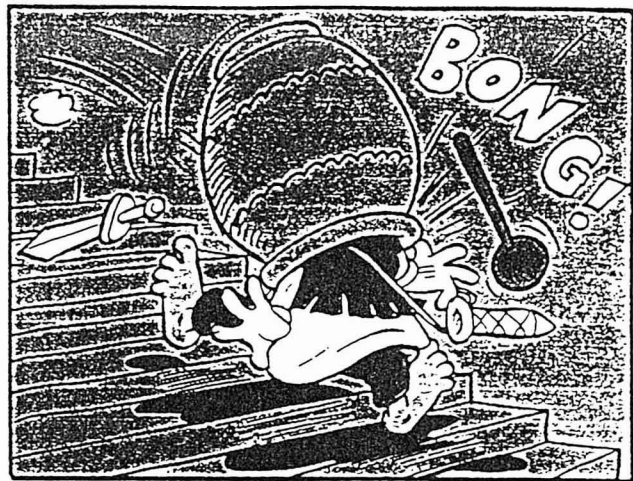


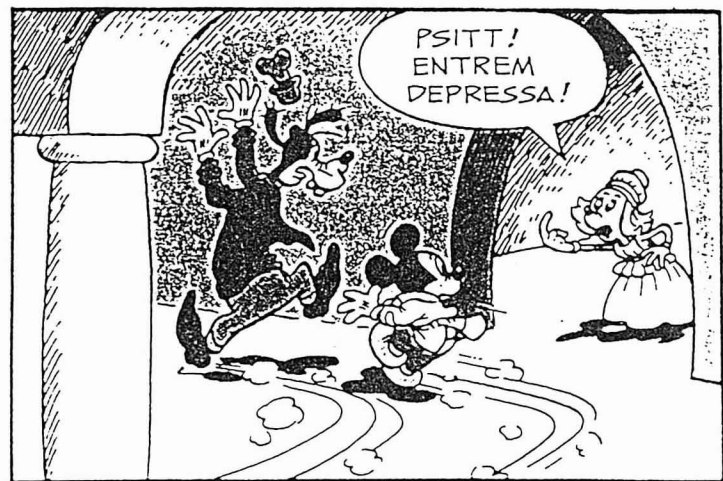
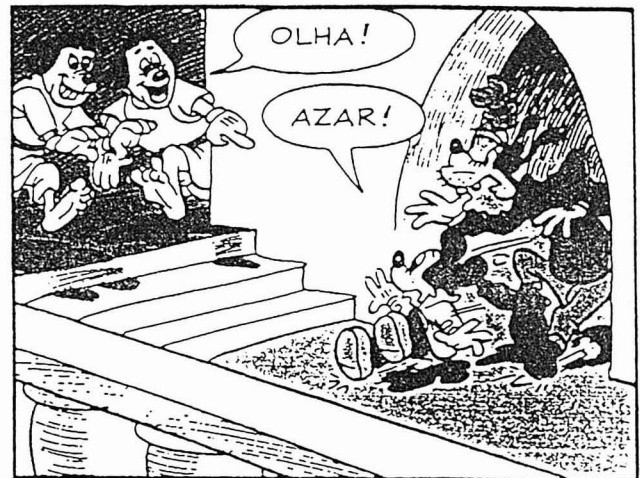










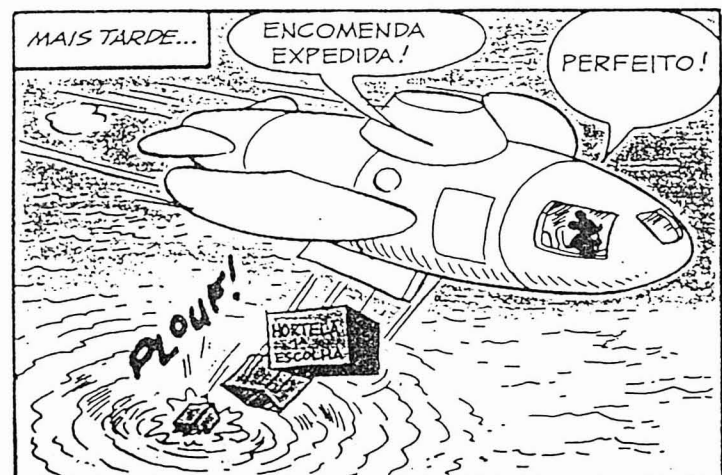












MOMENTO 3

FASE 2 (3 SESSOES)

Finalidade do trabalho:

.levar os alunos a construir, a partir da microestrutura, representada pelo texto que resultou da reescrita, a respectiva macroestrutura

Actividades a desenvolver:

.procede-se à releitura do texto que resultou do exercício de reescrita da narrativa em banda desenhada, realizado na fase precedente desta unidade didáctica

[essa releitura tanto pode ser feita pelo professor como por um ou vários alunos;

paralelamente, estes poderão ir fazendo as necessárias correcções, nos seus exemplares da banda desenhada e nos cadernos diários]

.depois, professor e alunos organizar-se-ão para novo exercício a realizar a partir desse texto que resultou da reescrita: o resumo do texto, que deverá representar a sua macroestrutura

- um aluno será chamado ao quadro para ir registando as transformações necessárias à construção da macroestrutura do texto em estudo
- em conjunto, o professor e os alunos irão decidindo que transformações conduzem à constituição da macroestrutura desta história de banda desenhada

- o professor irá coordenando o trabalho em realização

.serão retomadas as marcas de superfície estudadas durante o exercício anterior, para, a partir delas, se definirem as grandes ideias do texto, que correspondem à macroestrutura associada à respectiva microestrutura

.entretanto, o professor e os alunos (à exceção do que está no quadro) irão registrando nos respectivos exemplares da história de banda desenhada as transformações ocorridas para obterem a sua macroestrutura

.simultaneamente e à medida que se vai fazendo o resumo do texto, será necessário fazer uma explicitação e uma listagem das operações realizadas sobre a microestrutura (representada pelo texto que resultou do exercício de reescrita) para obter esse mesmo resumo, que representa a respectiva macroestrutura:

- * generalização

(substituição de um conjunto de proposições por uma proposição geral, que traduz o seu sentido global)

- * supressão

(eliminação de tudo o que não é indispensável à compreensão)

- * construção

(substituição de uma sequência de proposições por uma proposição que representa um facto global, cujas partes são denotadas pelas proposições que ela substitui)

[retomando a terminologia a que Kintsch e Van Dijk recorrem em vários dos seus escritos teóricos]

.sempre que necessário, recorrer-se-á também ao texto original, que

foi objecto do exercício de reescrita

MOMENTO 3

FASE 3 (2 SESSOES)

Finalidade do trabalho:

.levar os alunos a reconhecerem as categorias da superestrutura da narrativa na narrativa em banda desenhada estudada durante as duas fases anteriores deste momento da unidade didáctica sobre a narrativa

SESSAO 1

.faz-se a releitura do texto que resultou do exercício de resumo da narrativa em banda desenhada realizado anteriormente

.o professor propõe aos alunos um novo trabalho que estes irão realizar em grupo, a partir de uma ficha de trabalho, e que deverá conduzir essencialmente:

- à identificação das categorias da superestrutura da narrativa na narrativa em banda desenhada em estudo
- à explicação da função que elas desempenham na dinâmica da narrativa

[trabalho a realizar a partir do produto do exercício de resumo do texto e do texto original, com eventual recurso ao texto que resultou do exercício de reescrita]

.o professor apresenta a ficha de trabalho aos alunos

.os alunos retomam os grupos constituídos anteriormente, para darem início ao trabalho, escolhendo o respectivo relator e respondendo às questões da ficha

.o professor circulará entre os grupos, prestando o apoio necessário ao bom desenvolvimento do trabalho proposto

SESSÃO 2

.o professor convida os alunos a organizarem-se para a apresentação e discussão das conclusões do trabalho realizado na sessão anterior

.passar-se-á, em seguida, à apresentação das conclusões do trabalho realizado por cada grupo (feita pelo respectivo relator, ajudado pelos seus colegas) e à sua discussão (coordenada pelo professor)

.serão registadas no quadro (pelo próprio professor ou por um aluno designado para o efeito) as respostas correctas às questões que constavam da ficha de trabalho; cada aluno ocupar-se-á do seu registo no respectivo caderno diário

.o professor deverá orientar a discussão no sentido de levar os seus alunos a terem um conhecimento metacognitivo da superestrutura da narrativa e ainda a saberem delimitar as categorias correspondentes num texto dado

MOMENTO 3

FASE 3

FICHA DE TRABALHO

Já estudaste este texto narrativo na aula e vais agora fazer um último exercício a partir dele.

1.

Em qualquer texto narrativo, encontramos sempre determinadas partes, de constituição muito precisa. São elas:

.uma parte inicial, que contém as indicações necessárias ao início da narrativa:

- * localização espaço-temporal
- * apresentação das personagens
- * introdução do estado inicial da acção da história

.uma parte intermédia, que corresponde a um problema que surge, a um desequilíbrio que se instala na história

.uma parte final, que compreende a solução encontrada para restabelecer o equilíbrio perdido e o desenlace da acção

2.

Agora, com o teu grupo, vais responder às questões que se seguem:

2.1.Vais tentar encontrar neste texto estas três partes típicas de uma

narrativa. Vais delimitar no texto cada uma dessas partes.

2.2.Vais indicar o conteúdo de cada uma dessas partes que foram identificadas no texto que tem sido estudado na aula.

2.3.Com os teus colegas de grupo, vais dar um nome a cada uma dessas partes, tendo em conta o papel por ela desempenhado na evolução da história.

2.4.Para terminar, vais, com o teu grupo, procurar justificar o nome que deram a cada uma dessas partes da história.

TURMA EXPERIMENTAL

MOMENTO 4 (3 SESSOES)

Finalidades do trabalho:

.proporcionar aos alunos uma oportunidade de consolidarem os conhecimentos adquiridos durante os momentos anteriores (sobretudo durante as várias fases do momento 3)

SESSAO 1

.o professor distribui aos alunos uma curta história (narrativa em banda desenhada) que estará incompleta

.os alunos vão organizar-se aos pares para:

- fazerem a leitura do texto distribuído
- procederem à sua reescrita e ao seu resumo, nos mesmos moldes em que estes trabalhos foram feitos nas sessões anteriores
- determinarem a categoria da superestrutura da narrativa que foi suprimida no texto dado

.o professor circulará por entre os grupos para lhes prestar os esclarecimentos necessários à normal realização do trabalho proposto

SESSAO 2

.os alunos organizar-se-ão para a apresentação e discussão das conclusões do trabalho realizado no decurso da sessão anterior, a partir do texto previamente distribuído pelo professor

.em seguida, cada par de alunos apresentará as respectivas conclusões e realizar-se-á a discussão, que permitirá encontrar as versões

correctas para a reescrita e o resumo do texto que foi distribuído aos alunos

.cada aluno corrigirá o respectivo trabalho no seu exemplar da história de banda desenhada

.um aluno, no quadro, fará o registo das transformações ocorridas

.depois, proceder-se-á à identificação da categoria da superestrutura da narrativa que foi suprimida na história de banda desenhada dada aos alunos

.o professor informará os alunos de que, na aula seguinte, deverão trabalhar novamente aos pares, para construírem (em texto convencional) a parte da história que falta

SESSAO 3

.o professor lembrará aos alunos o trabalho que devem realizar nesta última aula

.os alunos vão organizar-se novamente aos pares para:

- procederem à releitura do texto em estudo, bem como da sua reescrita e do seu resumo
- criarem um texto correspondente à parte da história que falta

.o professor circulará entre os grupos para lhes prestar os esclarecimentos necessários à normal realização do trabalho proposto, tendo em conta essencialmente os seguintes aspectos:

- a coerência que deve existir entre essa parte da história e a parte previamente fornecida

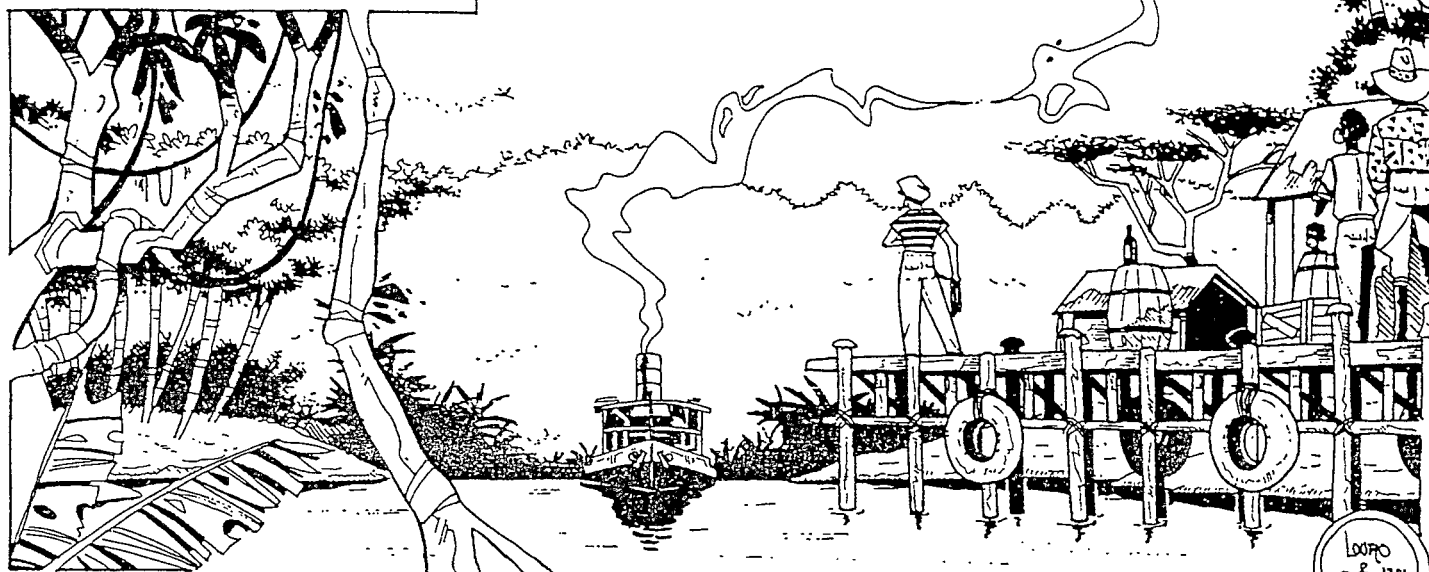
- a adequação do texto produzido à categoria da superestrutura da narrativa que foi suprimida no texto dado aos alunos

O texto a seguir apresentado foi extraído da seguinte obra:

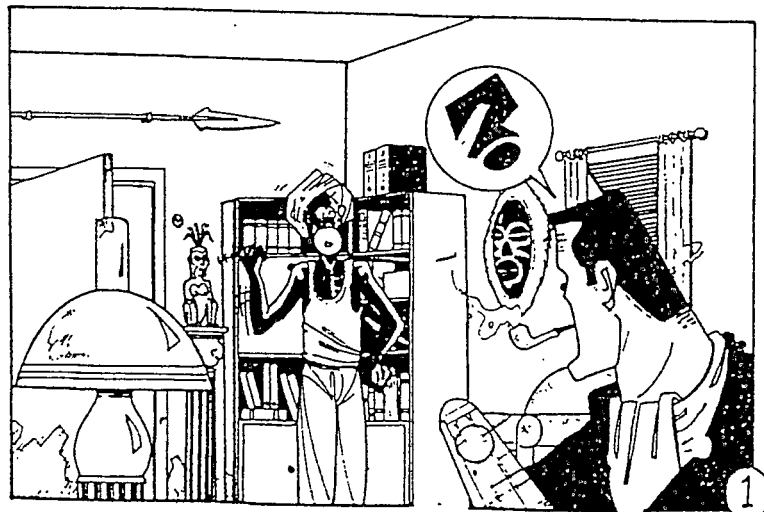
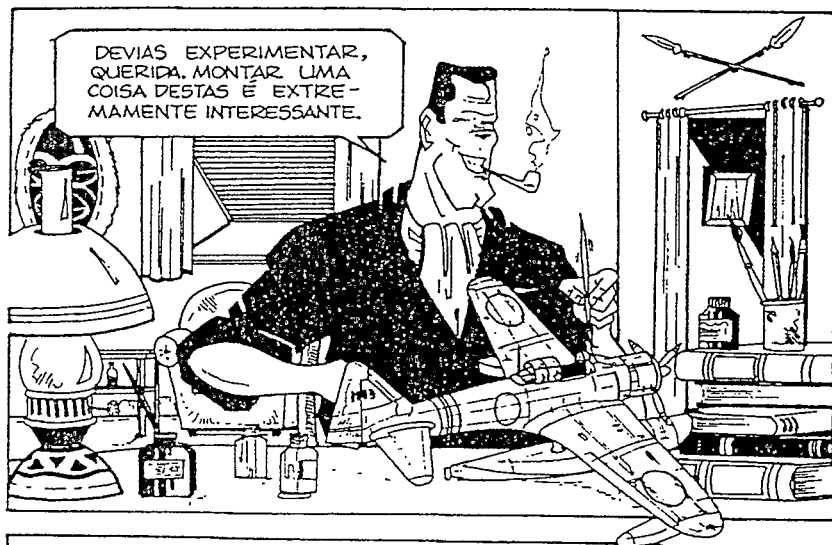
"Os homens-leopardo" in Luís Louro e Tozé Simões, Jim del Monaco, Vol.1, Lisboa, Editorial Futura, 1986, p.33-34

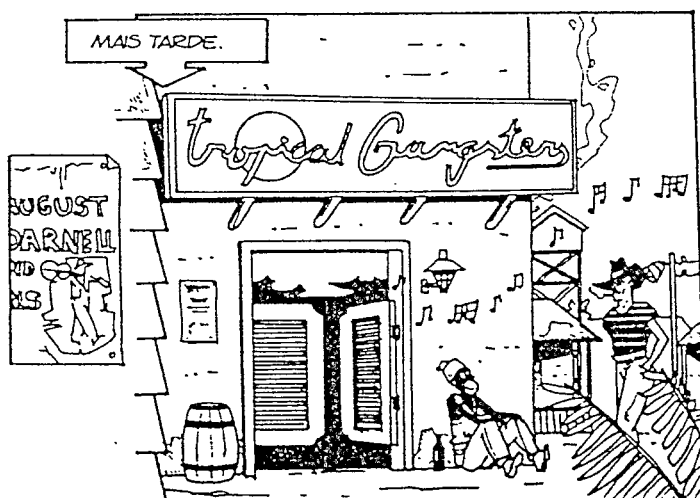
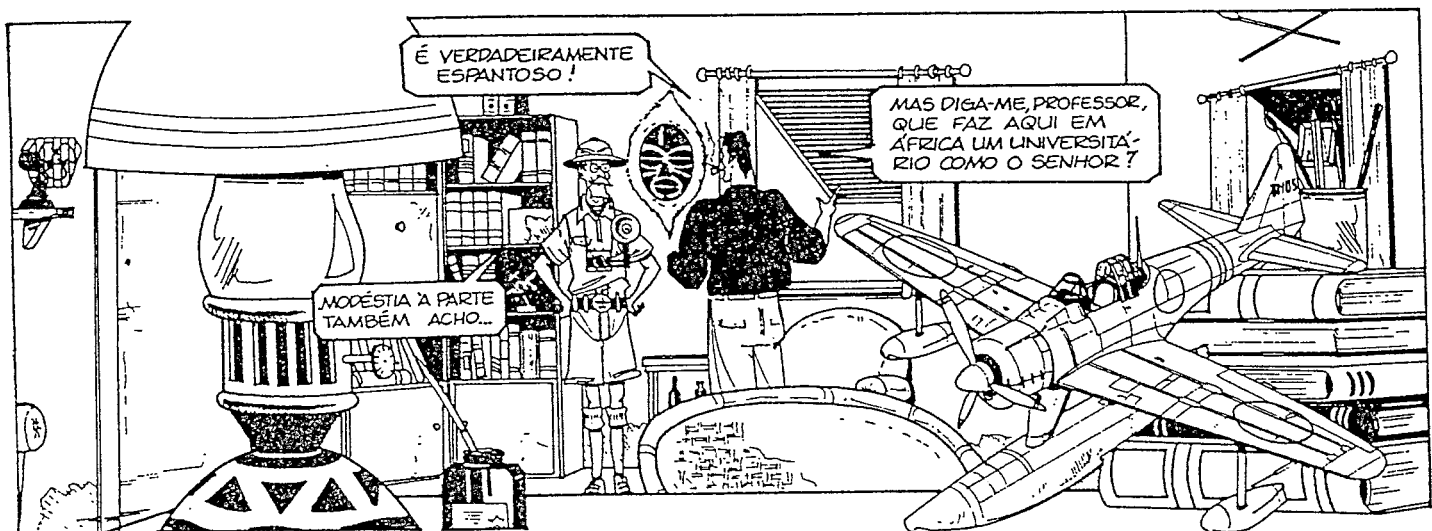
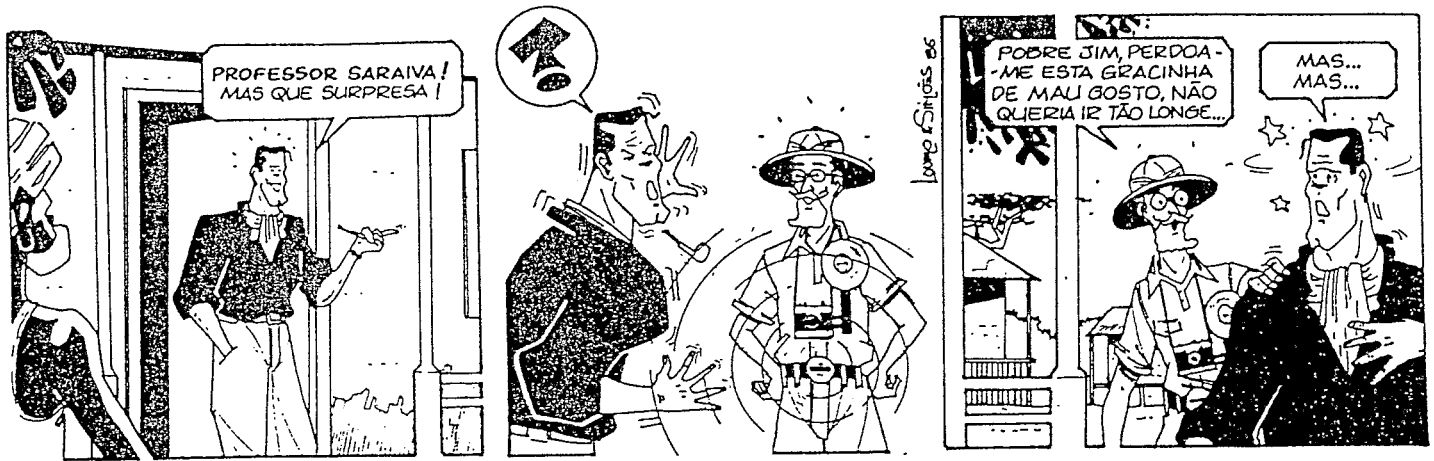
JIM DEL MONACO

OS HOMENS-LEOPARDO



LOPO & SIMÕES '86





ANEXO 6

Os dois testes

MATRIZ DOS TESTES

Disciplina: Português

Unidade: A narrativa

Conteúdos	Objectivos		
	O aluno deve ser capaz de:	O aluno deve ser capaz de:	O aluno deve ser capaz de:
Microestrutura: *no texto narrativo convencional *na narrativa em banda desenhada	*construir a microestrutura de um texto narrativo dado Exercício 1: de 0 a 5 pontos Exercício 2: de 0 a 4 pontos		
Macroestrutura: *no texto narrativo convencional *na narrativa em banda desenhada		*construir a macroestrutura de um texto narrativo dado Exercício 3: de 0 a 4 pontos Exercício 4: de 0 a 4 pontos	
Superestrutura: * no texto narrativo convencional *na narrativa em banda desenhada			*reconhecer as categorias da superestrutura da narrativa num texto dado Exercício 5: *1ª história - de 0 a 3 pontos *2ª história - de 0 a 3 pontos Exercício 7 *1ª história - de 0 a 1 pontos *2ª história - de 0 a 1 pontos Exercício 6: *1ª história - de 0 a 3 pontos *2ª história - de 0 a 3 pontos Exercício 8: *1ª história - de 0 a 1 pontos *2ª história - de 0 a 1 pontos
	9 pontos	8 pontos	16 pontos

TESTE DE PORTUGUES

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nº: _____

Ano: _____

Turma: _____

Para facilitar a correcção do teste, lê atentamente as perguntas que se seguem e procura responder de uma maneira clara, seguindo as instruções dadas.

TESTE 1

1ª PARTE

1. Eis uma série de parágrafos que correspondem a uma parte de uma história. Eles foram baralhados e tu vais tentar pô-los por ordem. Podes indicar a ordem que te parecer a mais correcta, utilizando as letras que designam os diferentes parágrafos.

(a) Contam as histórias antigas que, andando quatro ladrões a roubar, uma noite, se viram perseguidos pela justiça.

(b) Desde tempos antigos que a cidade de Roma é conhecida pela sua riqueza.

(c) E, em Roma, estes não faltavam.

(d) Então, deitaram a fugir e esconderam-se num subterrâneo.

(e) Mas esta atrai os ladrões.

A ordem que escolho é a seguinte:

1º _____

2º _____

3º _____

4º _____

5º _____

2.E agora, damos-te um conjunto de quadradinhos que correspondem a uma parte de uma história de banda desenhada. Eles também estão baralhados e tu vais procurar ordená-los.

Tal como fizeste para a outra história, vais indicar a ordem que te parece mais correcta, utilizando as letras que designam os diferentes conjuntos de quadradinhos que encontrarás nas páginas seguintes.

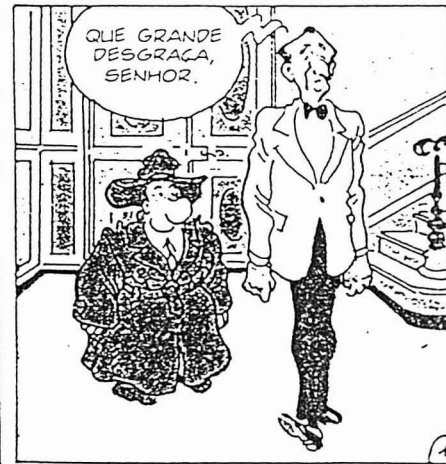
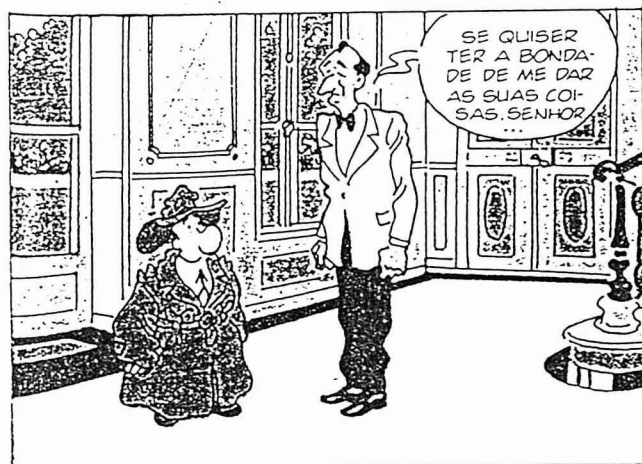
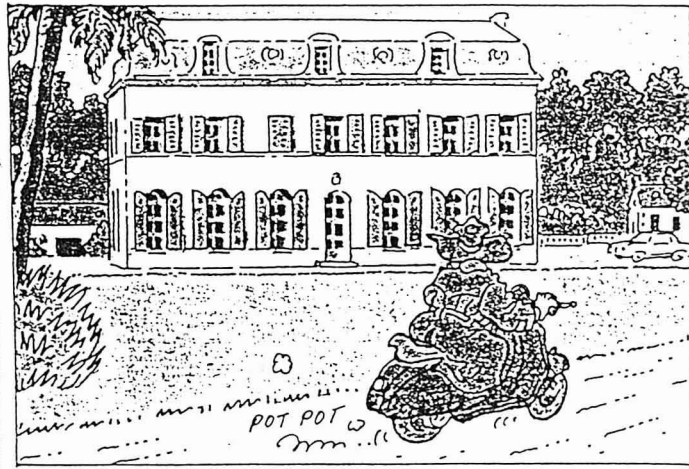
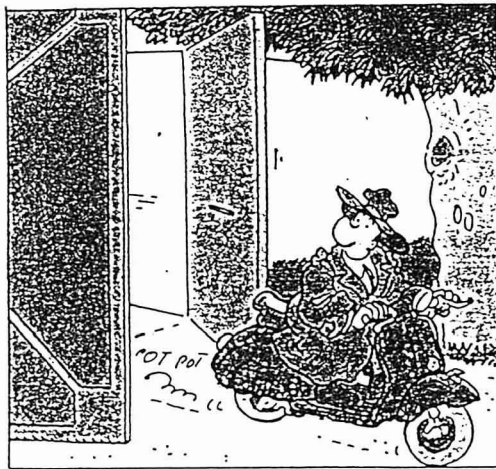
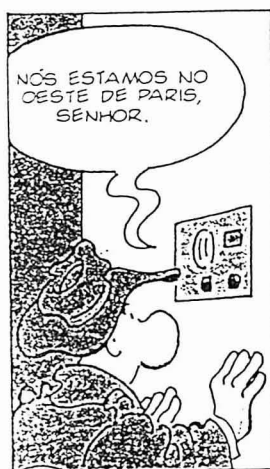
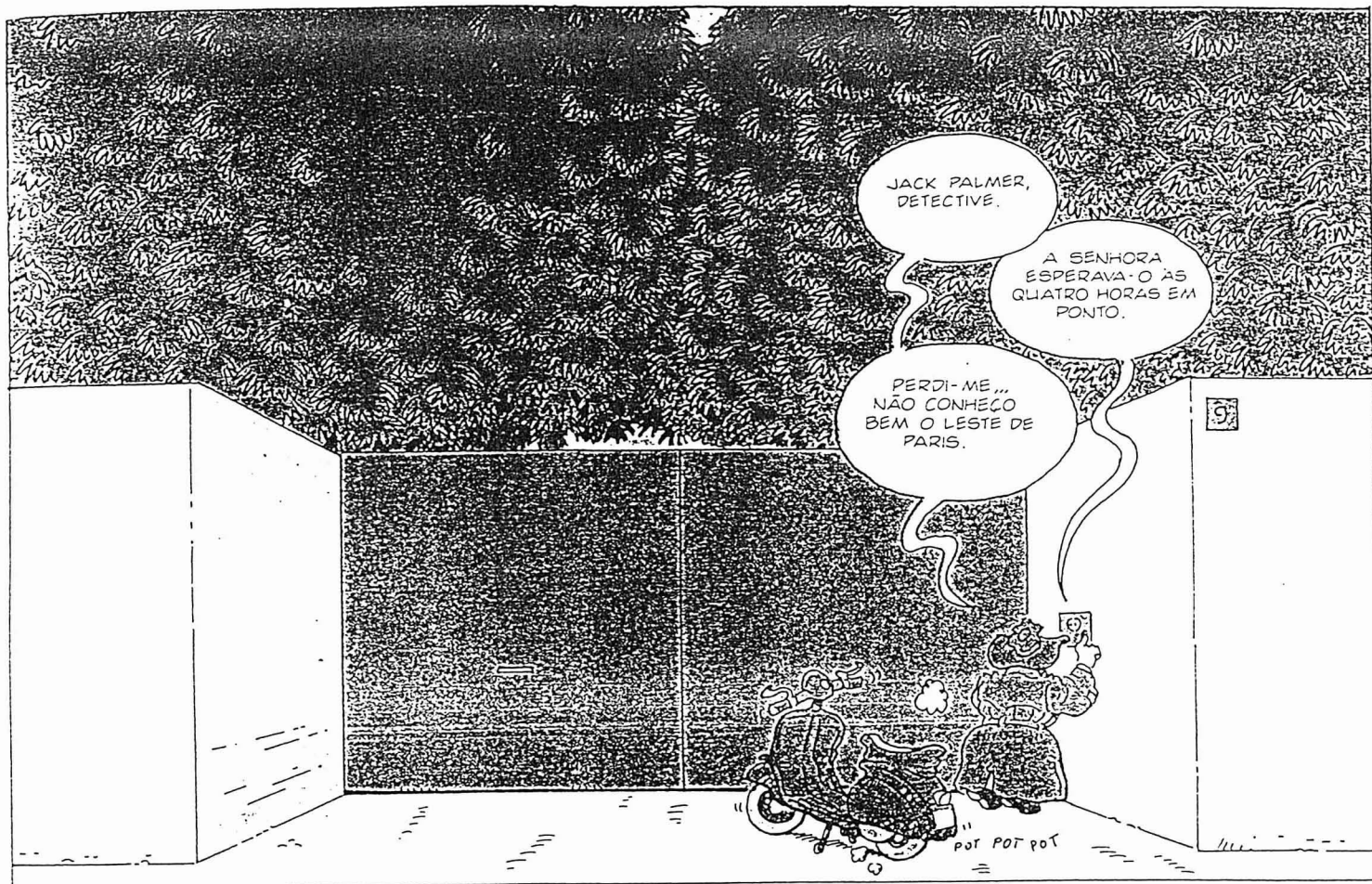
A ordem que escolho é a seguinte:

1º _____

2º _____

3º _____

4º _____

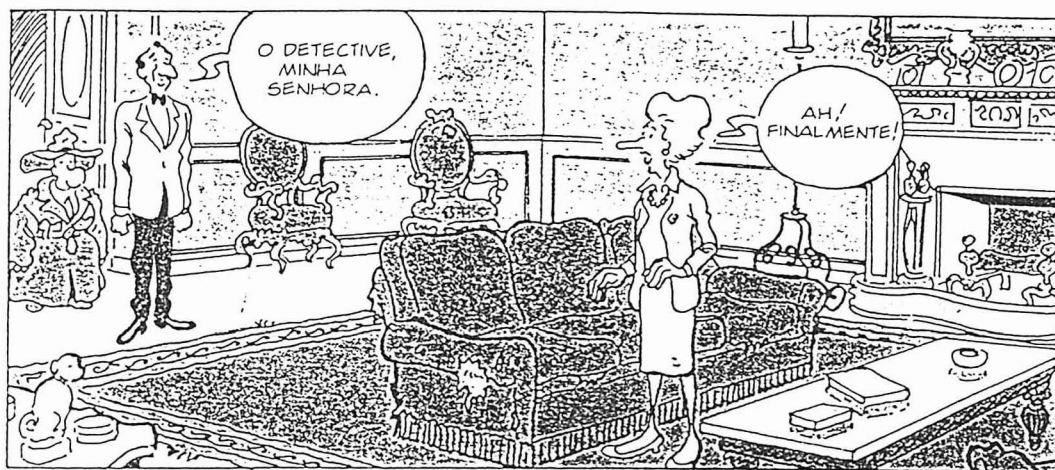


(a)

(b)



(c)



(d)

3. Em seguida, apresentamos-te um episódio de uma história que pode ser dividido em vários momentos e expressões que podem resumir alguns desses momentos.

Esses momentos da história são representados no texto por frases completas ou por parágrafos inteiros.

Eis o texto:

Era uma vez um rapaz que vivia com a mãe numa casa pequenina e muito pobre.

Ora, num friorento dia de Inverno, foi a mãe para a cozinha fazer umas papas para dar de almoço ao filho, e eis que de repente, quando muito satisfeita ia pô-las na mesa, apareceu zunindo furiosamente o Vento Norte. As papas foram pelo ar, o prato ficou vazio e o rapazito sem almoço.

Ficou muito triste a mãe, e o rapaz tão zangado com o Vento Norte, que logo ali decidiu ir procurá-lo e exigir-lhe outro almoço.

Era no Inverno, tempo frio, e o caminho muito longo; mas o rapaz, que era corajoso e tinha uma só palavra, partiu e acabou por chegar à caverna do Vento Norte.

- Bom dia! - rugiu o Vento com voz de trovão - Que queres tu, meu rapaz?

- Venho buscar o almoço que tu me estragaste.

- Não tenho almoço para te dar - disse o Vento Norte, - mas, em troca, tens aqui esta toalha. Vale mais que todos os almoços do mundo. Quando estiveres com fome, basta que digas: "Toalha, toalha, serve o teu senhor!" E logo ela te servirá os melhores

manjares do mundo.

Agradeceu o rapaz ao Vento Norte, e, cheio de alegria, pôs-se a caminho de casa.

Eis as expressões que resumem alguns dos momentos da história:

(1)ofensa do Vento Norte ao rapaz

(2)exigência de compensação

(3)compensação dada

(4)regresso a casa

Agora terás de fazê-las corresponder a momentos que poderes delimitar na história.

Expressão

Limites do momento por ela resumido

Expressão 1

Expressão 2

Expressão 3

Expressão 4

4.Vais fazer um trabalho semelhante para este episódio de uma história de banda desenhada: basta fazeres corresponder a cada expressão o número do quadradinho ou dos quadradinhos cujo conteúdo ela pode resumir.

Apresentamos-te, em anexo, o texto de banda desenhada sobre o qual vais trabalhar.

E, em seguida, apresentamos-te as expressões que resumem alguns dos seus momentos:

(1)partida

(2)ataque dos índios

(3)reacção corajosa da jovem

(4)fuga dos índios

Agora, terás de fazê-las corresponder a momentos que puderes delimitar na história:

Expressão 1	Imagem/imagens nº _____
Expressão 2	Imagem/imagens nº _____
Expressão 3	Imagem/imagens nº _____
Expressão 4	Imagem/imagens nº _____

E EIS QUE CHEGA FINALMENTE O GRANDE DIA DA PARTIDA...

GOZEM ESTES PRECIOSOS MOMENTOS, MEUS FILHOS! CREIO QUE VÃO DEIXAR-VOS RECORDAÇÕES INESQUECÍVEIS, EH, EH...

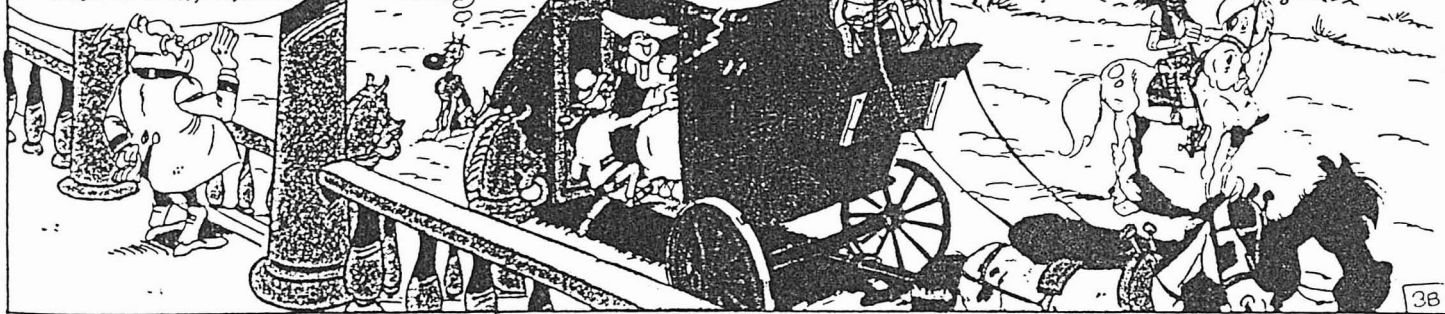
CADA VEZ MAIS SIMPÁTICO ESTE HOMEM. EH, EH...

DESPACHA-TE, BUTTY! EMBORA, COCHEIRO!

JÁ VOU AMORZINHO...

AH! LUA-DE-MEL... SWEET HONEY MOON...

É A MINHA PRIMEIRA VIAGEM DE NUPCIAS...



38

1

NEM A NEVE...

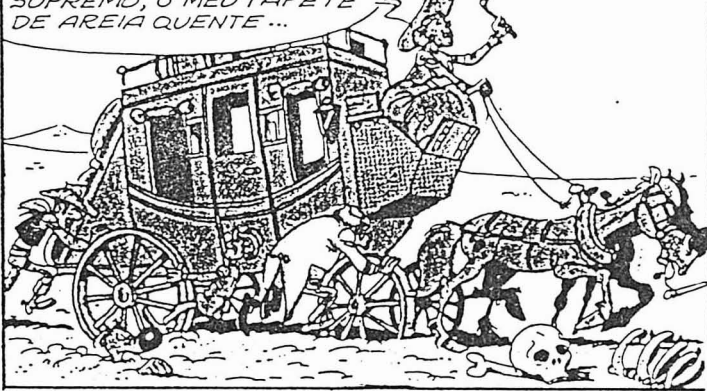
FLOCOS ALEGRES QUE TOMBAM EM CASCATA. O MEU FOFO TAPETE DE ARMINIO...



2

NEM O CALOR TORRIDO...

DOCES RAIOS DO ASTRO SUPREMO, O MEU TAPETE DE AREIA QUENTE...



3

NEM A CHUVA TORRENCIAL...

PÉROLAS LÍQUIDAS INUNDAI-ME, O LÁGRIMAS DO CÉU REFRESCAI A VOSSA GISOU!...



4

NEM A VIOLENTA TEMPESTADE ALTERARAM A ALEGRIA DE VIVER E DE AMAR DA NOSSA JOVEM NOIVA...

TROVADAS QUERIDAS, O DOCE ZÉFIRO, BRISA LIGEIRA...

É MESMO! QUE ALEGRIA DE VIVER E DE AMAR!...



5

... É O IRROMPER DA MATILHA SELVAGEM...

OS ÍNDIOS!?!...

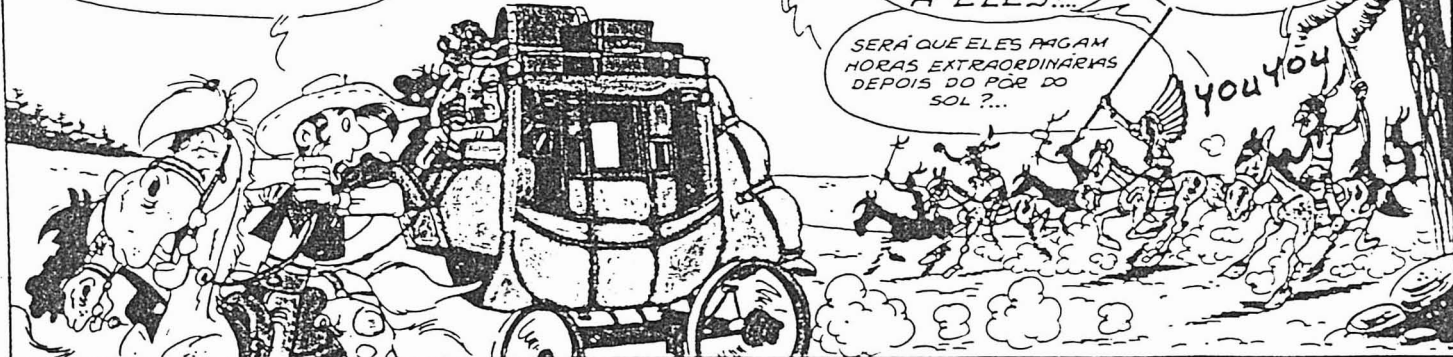
BANZAI!?

AS ARMAS! SANTIAGO! A ELES!...

KUNGA! KUNGA!

SERÁ QUE ELES PAGAM HORAS EXTRAORDINÁRIAS DEPOIS DO POR DO SOL?...

you you



6

E, NUM ÂPICE, SOB A DELICADA
DONZELA, SURGE A
PIONEIRA INDOMÁVEL ...

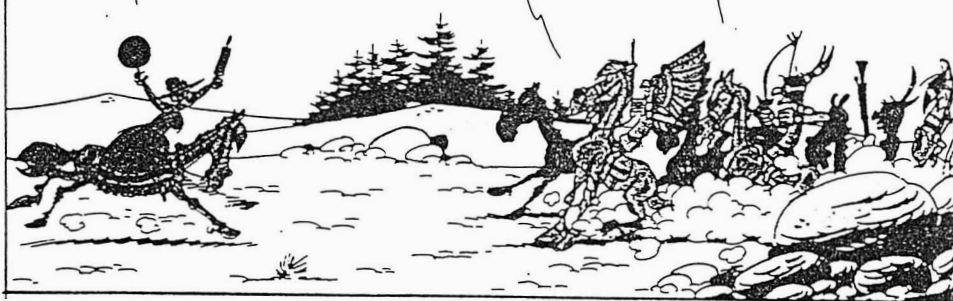


7

AO ALTO,
BANDEIRA ESTRELADA...
O DOCE PÁTRIA?

PÕE-TE
A PAU COM A
MIÚDA!!

HOMEM
PREVENIDO ...



8



9



10



11



12

TESTE DE PORTUGUES

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nº: _____

Ano: _____

Turma: _____

Para facilitar a correcção do teste, lê atentamente as perguntas que se seguem e procura responder de uma maneira clara, seguindo as instruções dadas.

TESTE 1

2ª PARTE

5.Damos-te agora duas curtas histórias.

Vais analisá-las e delimitar nelas as partes características de uma narrativa. Para isso, terás de indicar essas partes e onde começa e acaba cada uma delas nas histórias aqui apresentadas.

1ª história

Era uma vez um rapaz que vivia perto de um rio. Ele gostava muito de duas coisas: ir à pesca e pregar partidas às outras pessoas.

Um dia, ele saiu de casa de manhã muito cedo para ir pescar. Ao chegar perto do rio, preparou as coisas e foi-se postar num lugar que lhe parecia bom.

Mas, de repente, escorregou e caiu à água.

De seguida, o rapaz pôs-se a gritar. As pessoas ouviram-no, mas não acudiram, porque pensaram que ele queria pregar-lhes mais uma partida. Contudo, um homem decidiu ir ver o que se passava, porque o rapaz nunca mais parava de gritar, e salvou-o por um triz.

2ª história

Viajar é difícil!

Já tinha partido há duas horas e estava tudo a correr bem. Tinha de mudar de comboio em Coimbra. Chego lá e ali estava o comboio que eu devia apanhar.

Mas foi aí que começaram os sarilhos!

Não encontrei a carruagem onde tinha lugar. Entrei em qualquer lugar, transportando as minhas malas bem pesadas.

Contudo, encontrei um senhor simpático. Perguntou-me qual era o meu problema e ajudou-me a encontrar o meu lugar e a transportar as minhas malas.

Desta vez, tive sorte!

6.Vais agora fazer um trabalho semelhante com duas histórias de banda desenhada: vais também analisá-las e delimitar nelas as partes características de uma narrativa. Para isso, terás de indicar essas partes e o número dos quadradinhos da banda desenhada que correspondem a cada uma delas.

Encontrarás as histórias em anexo.

1ª história

2ª história

1ª história



1



2



3



4



5



6

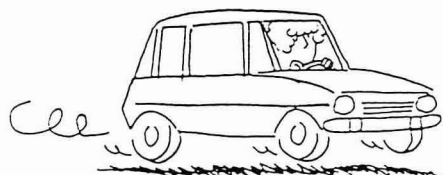


7



8

2ª história



1



2



3



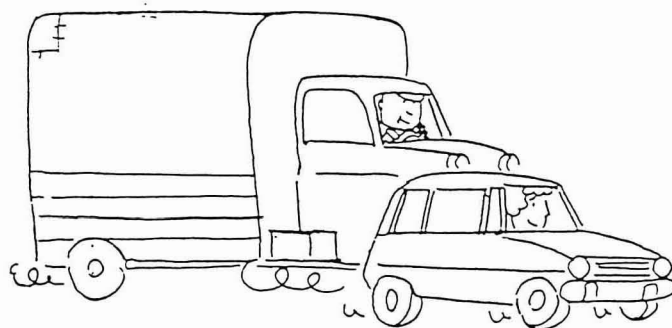
4



5



6



7

7.Tens aqui duas outras histórias que não estão completas. A cada uma delas falta uma parte.

Para cada história, apresentamos-te duas hipóteses para a completar. Deves escolher a hipótese que te parecer mais conveniente.

Em cada história, marcámo com o sinal [....] o local onde falta uma parte.

1ª história

Dois amigos queriam ir passar o fim de semana no campo.

Portanto, partiram de manhã muito cedo.

[....]

De repente, tomaram uma decisão. Uma vez que não podiam sair da cidade, iam tentar descobrir o seu lado bom.

Estacionaram o carro e partiram a pé.

Passaram o fim de semana a fazer de turistas e assim ficaram a conhecer realmente a sua cidade.

Hipótese 1

Em breve já não podiam andar. Havia carros por todo o lado. Estavam precisamente no meio de um engarrafamento gigante.

Hipótese 2

A viagem prometia ser agradável, pois estava um dia muito lindo.

Escolho a hipótese nº _____ para completar a história.

2ª história

O meu amigo Pedro gostava muito da cidade. Nem a poluição, nem a monotonia desta o aborreciam. A cidade era realmente a sua paixão.

Ele era engenheiro. De vez em quando, tinha de ir passar uns meses a qualquer lado, por causa do seu trabalho.

No ano passado, teve de ir para uma pequena aldeia para construir uma ponte. Ele sentia-se mesmo muito infeliz.

[.....]

Hipótese 1

Tentou regressar todos os fins de semana à sua cidade, mas acabou por desistir e, pouco a pouco, foi descobrindo as belezas do campo.

Hipótese 2

Agora continua a gostar da cidade, mas também já gosta de passar uns dias no campo.

Escolho a hipótese nº _____ para completar a história.

8.E agora vais fazer o mesmo trabalho para estas duas histórias de banda desenhada, apresentadas em anexo, que também estão incompletas.

Propomos-te na mesma duas hipóteses para completar cada uma delas. Deves escolher a hipótese que te parecer mais conveniente.

Em cada uma das histórias, marcámo com o sinal [....] o local onde falta uma parte.

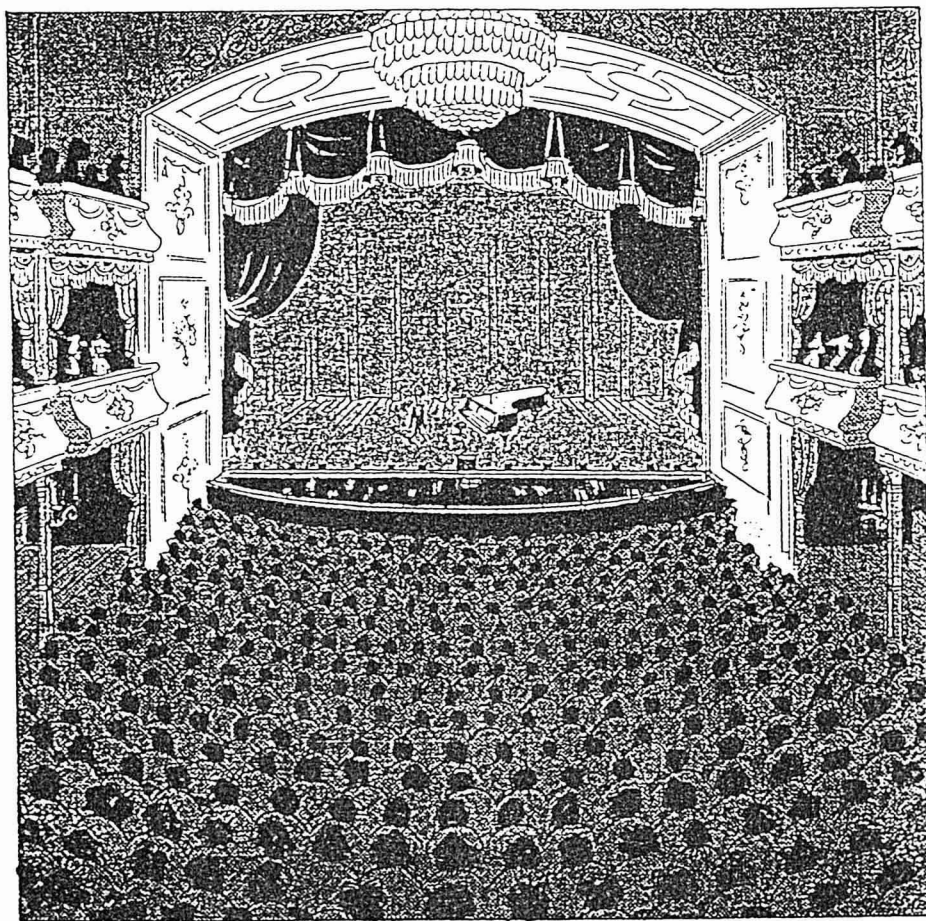
Escolho a hipótese nº _____ para completar a 1ª história.

Escolho a hipótese nº _____ para completar a 2ª história.

1ª história



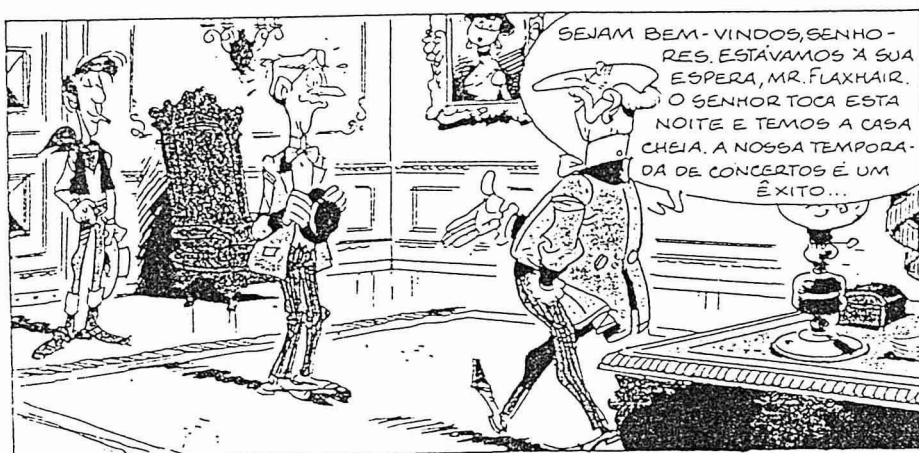
[....]



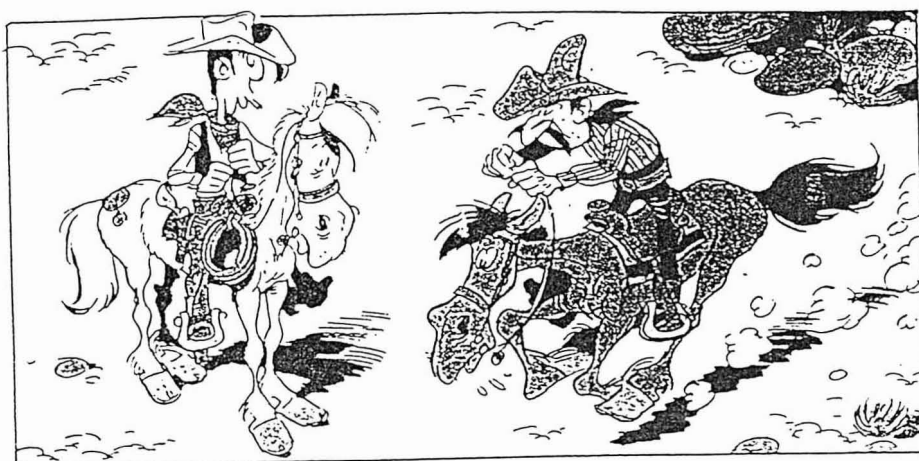
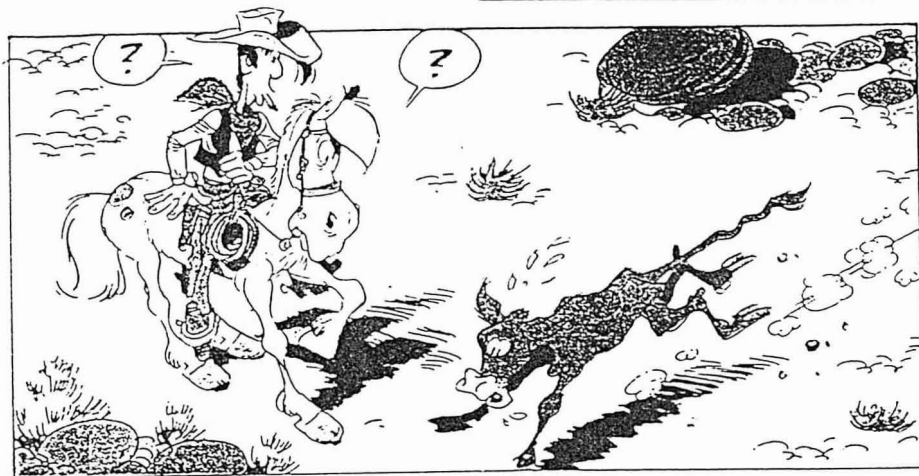
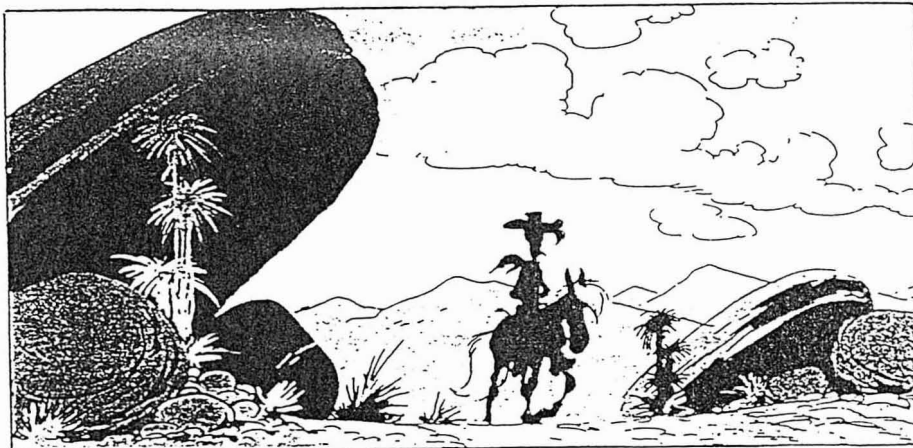


Hipótese 1

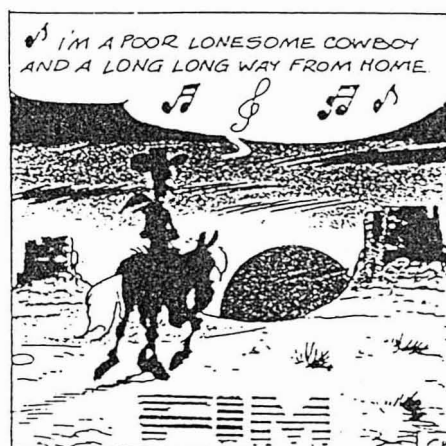
Hipótese 2



2a história



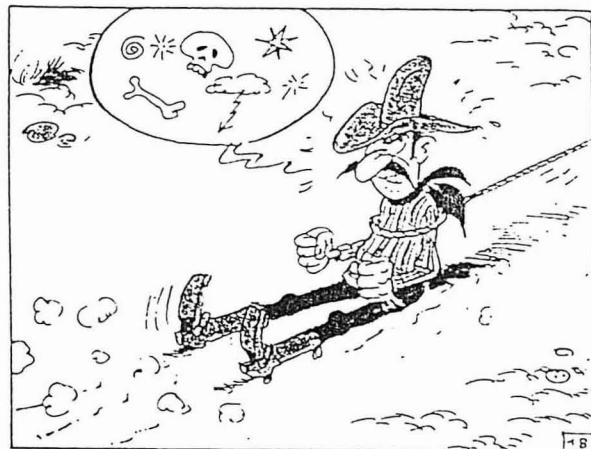
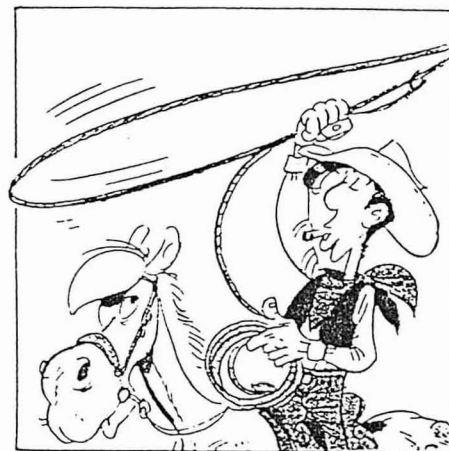
[....]



Hipótese 1



Hipótese 2





Hipótese 2 (cont.)

TESTE DE PORTUGUES

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nº: _____

Ano: _____

Turma: _____

Para facilitar a correcção do teste, lê atentamente as perguntas que se seguem e procura responder de uma maneira clara, seguindo as instruções dadas.

TESTE 2

1ª PARTE

1. Eis uma série de parágrafos que correspondem a uma parte de uma história. Eles foram baralhados e tu vais tentar pô-los por ordem. Podes indicar a ordem que te parecer a mais correcta, utilizando as letras que designam os diferentes parágrafos.

(a) E, muito contente, o rapaz voltou para casa, levando consigo o carneiro que o Vento Norte lhe dera.

(b) - Quero o meu almoço - disse o rapaz. - A toalha que me deste não vale cinco reis furados. Não me serve para nada, mesmo para nada.

(c) Voltou o rapaz à procura do Vento Norte.

(d) - Não te posso dar o almoço - disse o Vento Norte - mas, para te compensar das papas que te estraguei, aqui tens este carneiro mágico. Vale mais que todos os almoços do mundo. Sempre que precisares de dinheiro, basta que lhe digas: "Carneiro, carneiro, dá-me dinheiro!" E imediatamente da boca do carneiro sairão lindas moedas de ouro.

(e) - Bom dia, Vento Norte! - disse ele quando o encontrou.

- Bom dia! rugiu o Vento na sua voz cavernosa. - Que mais queres tu de mim?

A ordem que escolho é a seguinte:

1º _____

2º _____

3º _____

4º _____

5º _____

2.E agora, damos-te um conjunto de quadradinhos que correspondem a uma parte de uma história de banda desenhada. Eles também estão baralhados e tu vais procurar ordená-los.

Tal como fizeste para a outra história, vais indicar a ordem que te parece mais correcta, utilizando as letras que designam os diferentes conjuntos de quadradinhos que encontrarás nas páginas seguintes.

A ordem que escolho é a seguinte:

1º _____

2º _____

3º _____

4º _____



(a)



(b)



(c)



(d)

3.Em seguida, apresentamos-te um episódio de uma história que pode ser dividido em vários momentos e expressões que podem resumir alguns desses momentos.

Esses momentos da história são representados no texto por frases completas ou por parágrafos inteiros.

Eis o texto:

Uma mulher pobre tinha três filhas.

Defronte morava uma vizinha que era fada.

A vizinha um dia mandou chamar a mais velha das meninas para a ir ajudar a coser, pois tinha muito trabalho.

A menina foi.

Chegou lá e a fada (ela não sabia que a mulher era) não lhe deu nada ao almoço.

Ela ficou muito zangada.

Ao jantar deu-lhe um bocado de pão do tamanho de uma avelã.

A fada, ao mesmo tempo, preparou um grande jantar, que mandou para a mãe e para as outras duas irmãs.

A mais velha à noite foi para casa muito desesperada, e disse que não voltava a casa da vizinha para a ajudar, porque ela tinha-a morto de fome.

A fada, que tinha vindo escutar, disse consigo:

- Esta já me não serve.

Eis as expressões que resumem alguns dos momentos da história:

(1)pedido da fada

(2)ofensas feitas à menina

(3)decisão da menina

(4)reacção da fada

Agora terás de fazê-las corresponder a momentos que puderes delimitar na história.

<u>Expressão</u>	<u>Limites do momento por ela resumido</u>
Expressão 1	<hr/> <hr/>
Expressão 2	<hr/> <hr/>
Expressão 3	<hr/> <hr/>
Expressão 4	<hr/> <hr/>

4.Vais fazer um trabalho semelhante para este episódio de uma história de banda desenhada: basta fazeres corresponder a cada expressão o número do quadradinho ou dos quadradinhos cujo conteúdo ela pode resumir.

Apresentamos-te, em anexo, o texto de banda desenhada sobre o qual vais trabalhar.

E, em seguida, apresentamos-te as expressões que resumem alguns dos seus momentos:

(1)felicidade do jovem casal

(2)a caçada

(3)regresso ao acampamento

(4)descoberta do lugar ideal para viver

Agora, terás de fazê-las corresponder a momentos que puderes delimitar na história:

Expressão 1	Imagem/imagens nº _____
Expressão 2	Imagem/imagens nº _____
Expressão 3	Imagem/imagens nº _____
Expressão 4	Imagem/imagens nº _____

CHINOOK E EU JÁ HÁ DIAS QUE PROCURÁVAMOS
UM LUGAR PARA CONSTRUIR A NOSSA
CABANA... ÉRAMOS FELIZES...



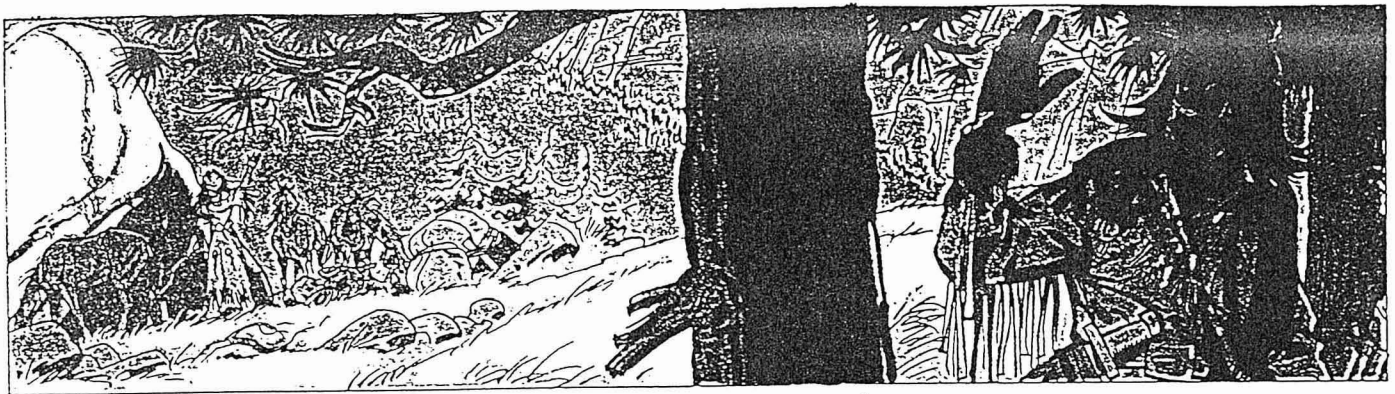
2



3



1



4



A REGIÃO ERA FÉRTIL EM CAÇA E VINTE MINUTOS MAIS TARDE TINHA ENCONTRADO A NOSSA CEIA...



6

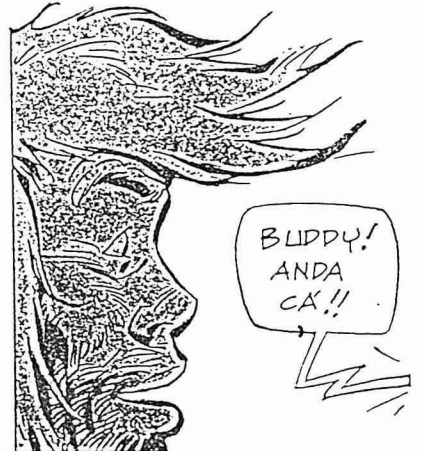


...! ? ONDE SE METEU ELA?



CHINOOK!...

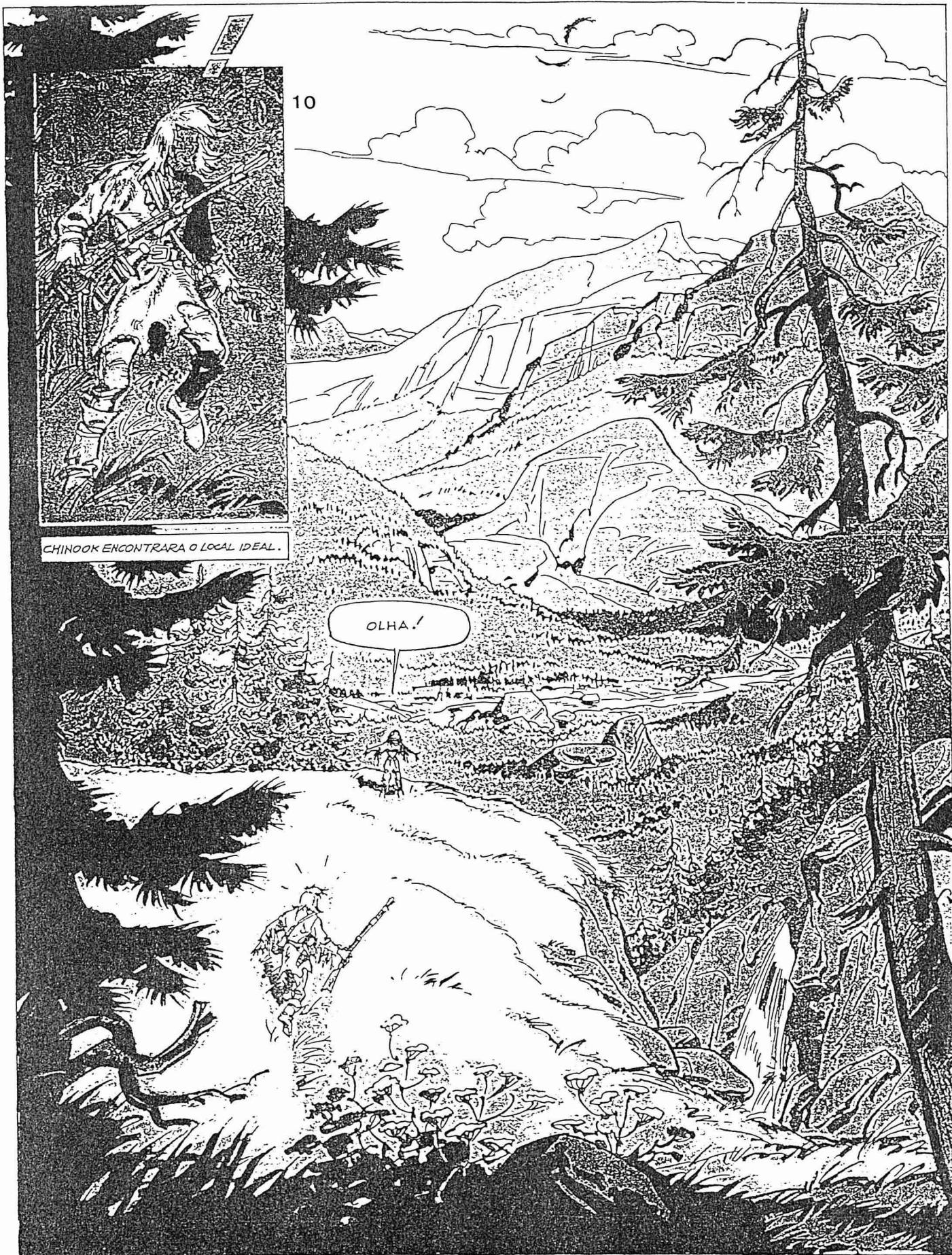
8



BUDDY!
ANDA
CA!!

7

9



10

CHINOOK ENCONTRARA O LOCAL IDEAL.

OLHA!

TESTE DE PORTUGUES

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nº: _____

Ano: _____

Turma: _____

Para facilitar a correcção do teste, lê atentamente as perguntas que se seguem e procura responder de uma maneira clara, seguindo as instruções dadas.

TESTE 2

2ª PARTE

5.Damos-te agora duas curtas histórias.

Vais analisá-las e delimitar nelas as partes características de uma narrativa. Para isso, terás de indicar essas partes e onde começa e acaba cada uma delas nas histórias aqui apresentadas.

1ª história

Naquele dia, Luísa dirigia-se para a escola.

Como de costume, encontrou as suas amigas Catarina e Madalena. Todas falavam do que iriam fazer durante as próximas férias.

De repente, Luísa ficou triste: ela não tinha quaisquer planos especiais para as férias.

Começaram as aulas daquele dia e ela continuava a sentir-se triste.

Mas, num dos intervalos, viu a Joana, que lhe disse que tinha uma coisa para lhe dizer quando se encontrassem na cantina, à hora do almoço.

Quando, finalmente, se viram, Joana convidou-a para ir passar as férias com ela, na quinta dos avós. Luísa ficou encantada.

2ª história

O grande detective aborrecia-se imenso no seu escritório, pois não tinha clientes havia três semanas.

De repente, o telefone tocou. Era uma senhora da alta sociedade, que queria contactá-lo para tratar de um caso de roubo.

O detective foi a casa da senhora, a quem tinham roubado um anel precioso e começou imediatamente a trabalhar.

No dia seguinte, participou à senhora que o seu anel não tinha sido roubado. Acontecera muito simplesmente que ela o tinha deixado cair num vaso que estava ao lado do telefone de que o detective se servira para contactar com a sua secretária.

6.Vais agora fazer um trabalho semelhante com duas histórias de banda desenhada: vais também analisá-las e delimitar nelas as partes características de uma narrativa. Para isso, terás de indicar essas partes e o número dos quadradinhos da banda desenhada que correspondem a cada uma delas.

Encontrarás as histórias em anexo.

1ª história

2ª história

1ª história



1



2



3



4



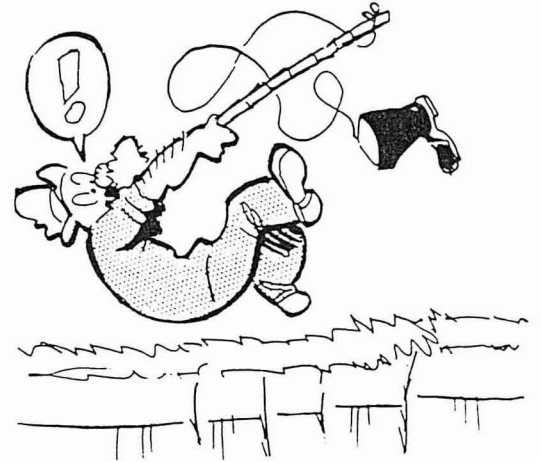
5



6



1



2



3



4



5

7.Tens aqui duas outras histórias que não estão completas. A cada uma delas falta uma parte.

Para cada história, apresentamos-te duas hipóteses para a completar. Deves escolher a hipótese que te parecer mais conveniente.

Em cada história, marcámos com o sinal [....] o local onde falta uma parte.

1ª história

Um lavrador regressava do mercado com o cavalo que tinha acabado de comprar.

Subitamente, começou a chover. E o cavalo, que era preto, ficou logo castanho. Afinal, era o seu velho cavalo, que ele tinha vendido um mês antes.

[....]

Hipótese 1

O lavrador ficou furioso. E decidiu fazer alguma coisa.

Hipótese 2

O lavrador foi à polícia e o homem que lhe tinha vendido o cavalo "falsificado" foi preso.

Escolho a hipótese nº _____ para completar a história.

2ª história

Era uma vez um velho gato malhado chamado Tigre. Toda a gente gostava dele. Mas ele preferia a companhia de Mestre João, o sapateiro, e do seu cão Gaspar.

[....]

Então o gato decidiu tentar encontrar uma solução para este problema. E encontrou-a por acaso.

Poupou a vida a um passarinho que tinha caçado e, em recompensa, os outros pássaros trouxeram lenha. Com esta, o velho sapateiro fez uma fogueira para se aquecer.

Hipótese 1

Um dia, o velho sapateiro ficou doente. O seu cão estava muito triste. Eles eram pobres e nem sequer tinham com que se aquecer.

Hipótese 2

A habitação do velho sapateiro era uma mansarda fria e húmida.

Escolho a hipótese nº _____ para completar a história.

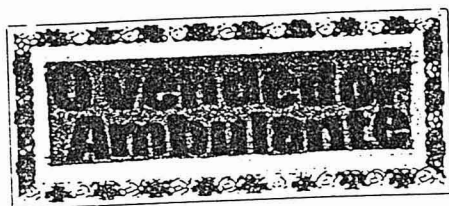
8.E agora vais fazer o mesmo trabalho para estas duas histórias de banda desenhada, apresentadas em anexo, que também estão incompletas.

Propomos-te na mesma duas hipóteses para completar cada uma delas. Deves escolher a hipótese que te parecer mais conveniente.

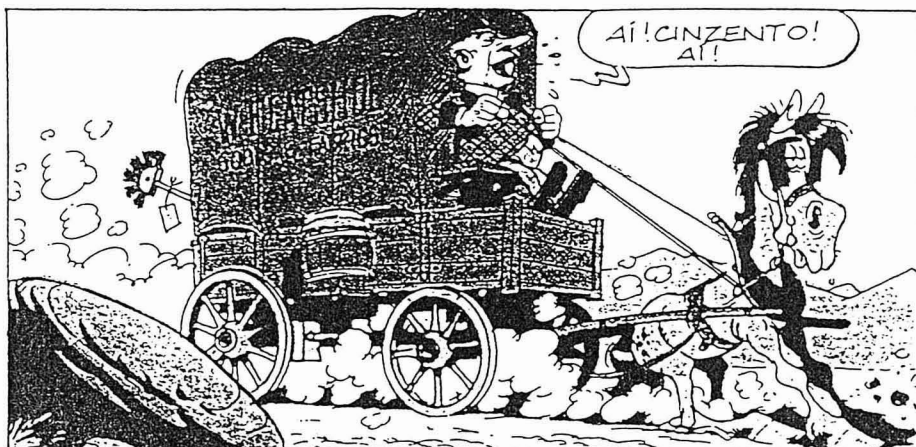
Em cada uma das histórias, marcámo com o sinal [....] o local onde falta uma parte.

Escolho a hipótese nº _____ para completar a 1ª história.

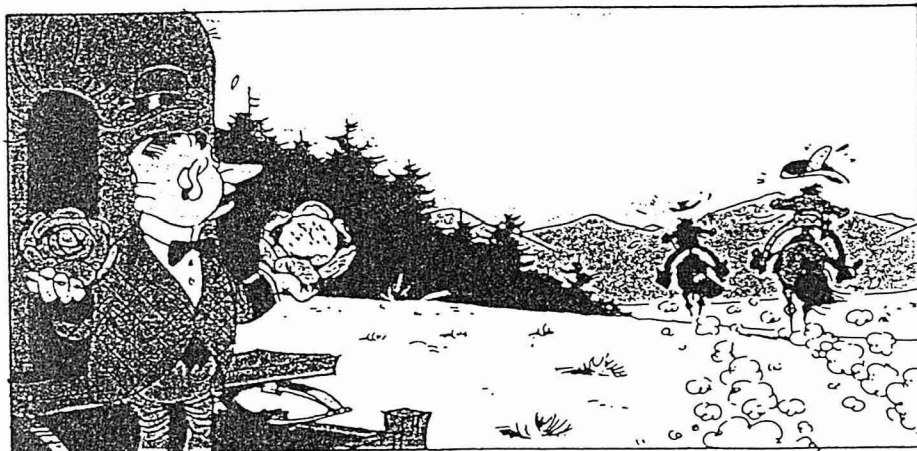
Escolho a hipótese nº _____ para completar a 2ª história.



O VENDEDOR AMBULANTE ERA UMA FIGURA TÍPICA DO OESTE. OS INÚMEROS TESOUROS QUE ENCHIAM A SUA CARROÇA LEVAVAM UM AR DE CIVILIZAÇÃO AOS PIONEIROS ISOLADOS NAS IMENSIDADES DA PRADARIA.



[....]





(⋯) CALÃO AMERICANO PARA "CACAU", "TACO", ISTO É, DINHEIRO.



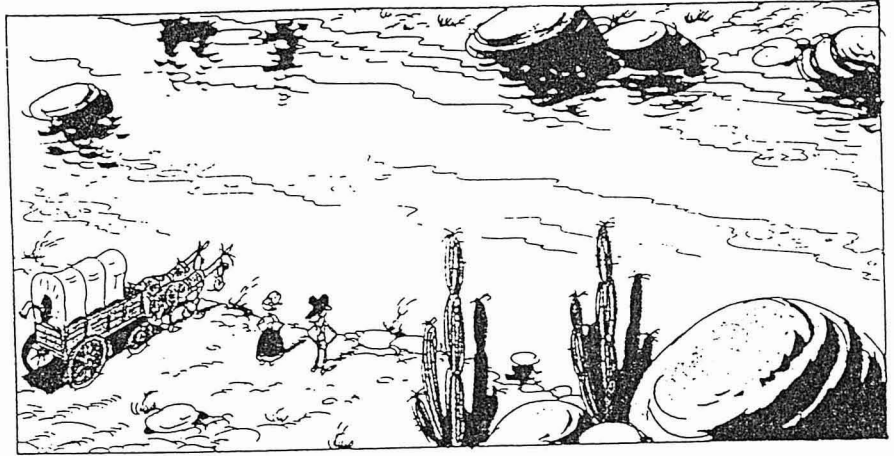
Hipótese 1



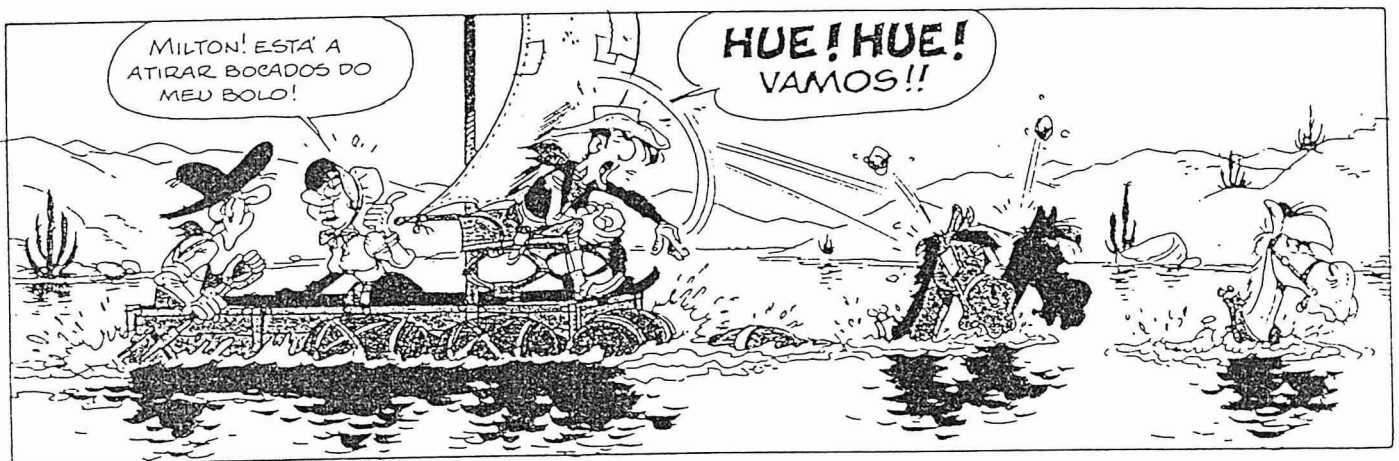
Hipótese 2

passagem perigosa

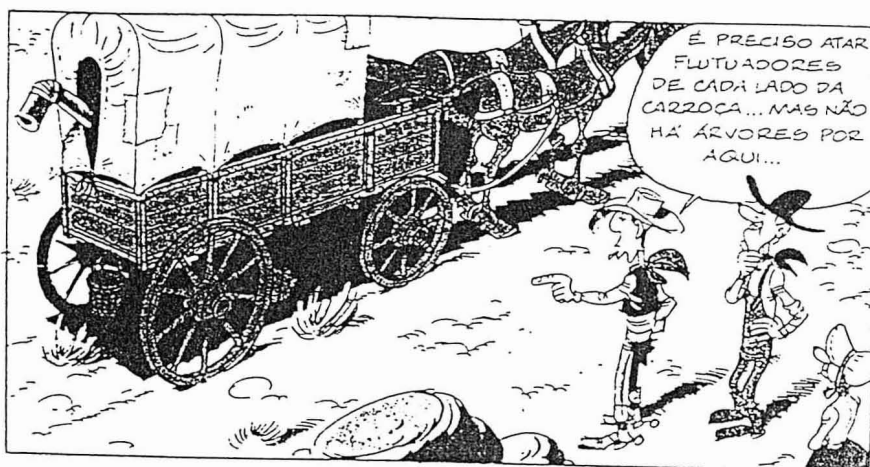
OS INTRÉPIDOS PIONEIROS DECIDIDOS A ESTABELECEM-SE NO CESTE TIVERAM QUE VENCER INÚMEROS OBSTÁCULOS. UM DOS MAIS DIFÍCEIS ERA A PASSAGEM DE UMA TORRENTE.



[.....]



Hipótese 1





Hipótese 2

ANEXO 7

Respostas e apreciações dos juízes

Antes de mais, começamos por procurar caracterizar os dois grupos de juízes a que recorremos para validar os testes utilizados nesta investigação empírica.

Tivemos de recorrer a dois grupos, porque, após a primeira validação, constatámos que seria necessário substituir alguns dos textos utilizados na primeira versão dos testes e não quisemos aplicar a sua segunda versão sem termos primeiro validado também esses exercícios.

Assim, nas duas páginas seguintes, apresentamos dois quadros, em que o leitor pode encontrar a caracterização dos dois grupos de juízes utilizados.

O primeiro era constituído por 15 professores do 3º Ciclo do Ensino Básico, todos eles leccionando a disciplina de Português. Para além das informações recolhidas e consignadas no primeiro quadro, é necessário fornecer algumas informações complementares:

- um dos professores era francófono;
- dois declararam ter leccionado sobretudo no 2º Ciclo do Ensino Básico;
- um era orientador de estágios pedagógicos;
- um encontrava-se ainda em formação pedagógica.

O segundo grupo de juízes era constituído por um grupo de alunos das Licenciaturas em Ensino de Línguas da Universidade de Aveiro, todos eles inscritos na disciplina de Didáctica Geral e Avaliação em Línguas, que consta do currículo do 3º Ano do Curso. Uma leitura atenta do quadro elaborado para a sua caracterização revela que alguns desses alunos já estavam a leccionar, apesar de ainda não terem concluído a sua licenciatura, e tinham experiência no domínio do ensino da Língua Materna, a vários níveis.

A selecção deste segundo grupo de juízes entre os alunos da Universidade de Aveiro deveu-se à dificuldade em contactar professores das

Escolas Secundárias, à necessidade de obter uma resposta rápida para poder dar início à experiência na altura prevista e ao facto de esta segunda fase de validação constituir mais propriamente uma confirmação da adequação dos novos textos seleccionados, uma vez que a verdadeira validação dos testes a utilizar já tinha sido feita anteriormente.

Idade	22 anos	1
	23 anos	2
	24 anos	1
	26 anos	1
	28 anos	2
	30 anos	2
	32 anos	1
	36 anos	2
	37 anos	2
	44 anos	1
Categoria profissional	Estagiário	5
	Não profissionalizado	2
	Efectivo provisório	1
	Efectivo	7
Anos de serviço	Menos de 10 anos	10
	De 10 a 20 anos	5
	Mais de 20 anos	0
Formação científica	Filologia Clássica	1
	Filologia Românica	1
	Línguas e Literaturas Modernas	6
	Ensino (Português/Francês)	7
Formação pedagógica	Estágio clássico	2
	Profissionalização em exercício	2
	Universidade Aberta	1
	Estágio integrado	8
	Estágio pedagógico	2
Disciplinas leccionada	Português e Latim	1
	Português e Francês	13
	Português	1

Caracterização do primeiro grupo de juízes

Idade	20 anos	5
	21 anos	4
	22 anos	1
	25 anos	1
	27 anos	1
	30 anos	1
	31 anos	1
	41 anos	1
Curso em que está inscrito	Ensino de Português e Francês	8
	Ensino de Português, Latim e Grego	6
	Ensino de Português e Inglês	1
A leccionar	Sim	5
	Não	10
Anos de serviço	Menos de 10 anos	4
	De 10 a 20 anos	1
	Mais de 20 anos	0
Níveis de leccionação	1º Ciclo do Ensino Básico	1
	2º Ciclo do Ensino Básico	1
	3º Ciclo do Ensino Básico	2
	Ensino Secundário	2
Disciplinas leccionadas	Português e Francês	1
	Português, Latim e Grego	1
	Português	1
	Inglês	1

Caracterização do segundo grupo de juizes

No comentário que se segue, só vamos incluir os exercícios que foram posteriormente retidos para a elaboração dos testes. Só referiremos os que foram postos de parte para justificar o seu abandono. No fim deste anexo, aparecem os enunciados dos exercícios que sofreram modificações ou cuja ordem de apresentação nos testes foi alterada, para se poder compreender o alcance das observações aqui referidas.

Começaremos pelo **Teste 1**.

Para o **primeiro exercício** deste teste (prova "**micro-convencional**"), 13 professores propuseram a seguinte reconstituição da passagem dada:

(b) Desde tempos antigos que a cidade de Roma é conhecida pela sua riqueza.

(e) Mas esta atrai os ladrões.

(c) E, em Roma, estes não faltavam.

(a) Contam as histórias antigas que, andando quatro ladrões a roubar, uma noite, se viram perseguidos pela justiça.

(d) Então, deitaram a fugir e esconderam-se num subterrâneo.

Os 2 restantes propuseram uma versão ligeiramente diferente:

(a) Contam as histórias antigas que, andando quatro ladrões a roubar, uma noite, se viram perseguidos pela justiça.

(d) Então, deitaram a fugir e esconderam-se num subterrâneo.

(b) Desde tempos antigos que a cidade de Roma é conhecida pela sua riqueza.

(e) Mas esta atrai os ladrões.

(c)E, em Roma, estes não faltavam.

As razões invocadas para justificar as respostas dadas a este primeiro exercício foram as seguintes: informações relativas ao espaço, ao tempo e às personagens; lógica das ideias; motivos de ordem lógico-discursiva e diegética; elementos do texto.

Para o **segundo exercício (prova "micro-BD")**, 11 professores propuseram a seguinte ordenação dos blocos de vinhetas: a/d/b/c. Os restantes 4 professores propuseram uma versão diferente: a/d/c/b. Os que forneceram justificação para a resposta dada, declararam ter baseado a sua resposta em razões ligadas: ao espaço, ao tempo e às personagens, com recurso também ao texto; a atitudes, comportamentos e movimentos das personagens, veiculados pelo desenho; à lógica das ideias; à lógica narrativa; ao movimento do detective. Confrontando as duas versões propostas com a passagem de uma história de banda desenhada incluída no enunciado deste teste, verificamos que, efectivamente, a coerência mantém-se quer se o bloco (c) se seguir ao (b), quer se ele, pelo contrário, o preceder. Por conseguinte, aceitámos as duas versões como correctas.

Para o **terceiro exercício (prova "macro-convencional")**, obtivemos maior variedade de respostas, embora as passagens atribuídas a cada título coincidissem, de um modo geral, com as que previmos quando procedemos à elaboração do enunciado deste exercício.

Assim, para o primeiro título dado ("ofensa do Vento Norte ao rapaz"):

- 1 professor indicou as linhas 5, 6 e 7;
- 4 professores indicaram as linhas 6 e 7;
- 1 professor indicou as linhas 7 e 8;

- 4 professores indicaram os parágrafos 1 e 2;
- 4 professores indicaram apenas o parágrafo 2;
- 1 professor indicou os parágrafos 1, 2 e 3.

Em suma, dos 15 professores, 10 deram respostas ligadas à prevista aquando da redacção deste item do teste (parágrafo 2).

Para o segundo título dado ("exigência de compensação"):

- 2 professores indicaram as linhas 8, 9 e 10;
- 1 professor indicou as linhas 11, 12 e 13;
- 3 professores indicaram a linha 16;
- 2 professores indicaram o parágrafo 3;
- 5 professores indicaram os parágrafos 3, 4, 5 e 6;
- 1 professor indicou os parágrafos 4, 5 e 6;
- 1 professor indicou apenas o parágrafo 6.

Apesar da divisão de opiniões, as respostas destes professores apontavam para os limites previstos aquando da redacção deste item do teste (parágrafos 3, 4, 5 e 6).

Para o terceiro título ("compensação dada"):

- 3 professores indicaram as linhas 17 e 18;
- 2 professores indicaram as linhas 17, 18, 19, 20 e 21;
- 10 professores indicaram o parágrafo 7.

Portanto, pelo menos 12 professores deram uma resposta coincidente com a prevista aquando da redacção deste item (parágrafo 7, correspondente às linhas 17, 18, 19, 20 e 21) e os 3 restantes deram respostas aproximativas.

Para o quarto e último título ("regresso a casa"):

- 2 professores indicaram as linhas 22 e 23.
- 1 professor indicou as linhas 24 e 25;
- 2 professores indicaram o parágrafo 8;

- 8 professores indicaram os parágrafos 8 e 9;
- 2 professores indicaram o parágrafo 9.

Podemos afirmar que todos os professores consideraram que o último título correspondia aos dois últimos parágrafos do texto, como tinha sido previsto.

Os professores chamaram a tenção para a necessidade de tornar o enunciado do exercício mais claro, explicitando que elementos se devia fazer corresponder a cada título: parágrafos? linhas? Foi também decidido suprimir o último parágrafo do texto (linhas 24 e 25) por ser desnecessário e não corresponder realmente a nenhum título.

Para o **quarto exercício (prova "macro-BD")**, obtivemos um maior consenso.

Assim, para o primeiro título dado ("partida"):

- 10 professores indicaram a vinheta 1;
- 2 professores indicaram as vinhetas 1 a 5;
- 1 professor indicou as vinhetas 1 e 2;
- 2 professores indicaram as vinhetas 1, 2 e 3.

Nós tínhamos previsto apenas a indicação da vinheta 1.

Para o segundo título ("ataque dos índios"):

- 10 professores indicaram a vinheta 8;
- 2 professores indicaram as vinhetas 6, 7, 8, 9 e 10;
- 1 professor indicou apenas as vinhetas 7 e 8;
- 2 professores indicaram as vinhetas 6, 7 e 8.

Nós tínhamos previsto a indicação das vinhetas 6, 7 e 8.

Para o terceiro título ("reacção corajosa da jovem"):

- 2 professores indicaram as vinhetas 9 e 10;
- 3 professores indicaram as vinhetas 11 e 12;

- 10 professores indicaram as vinhetas 9, 10, 11 e 12.

Nós tínhamos previsto a indicação das vinhetas 9, 10, 11 e 12.

Para o quarto e último título ("fuga dos índios"), todos os professores indicaram as vinhetas 13 e 14, tal como nós tínhamos previsto.

O comentário que os professores fizeram a este exercício foi que convinha encurtar o texto, suprimindo algumas vinhetas menos necessárias, e que convinha que as vinhetas apresentadas fossem numeradas, para facilitar a resposta e evitar erros.

Para o **exercício 5 (prova "super1-convencional")**, verificámos que tínhamos de fazer algumas alterações nos textos propostos.

Assim, no que se refere à **primeira história**:

- 7 professores consideraram que a primeira parte (Exposição) correspondia ao primeiro parágrafo;

- 7 outros professores consideraram que esta poderia corresponder a primeiro parágrafo e a parte do segundo (até "Mas");

- 1 professor indicou o primeiro parágrafo e o segundo até "Ao chegar".

A nossa proposta era o primeiro parágrafo e o segundo até "Mas".

Ainda para esta mesma história:

- 5 professores consideraram que a segunda parte (Complicação) podia corresponder ao segundo parágrafo e ao terceiro até "partida";

- 6 professores consideraram que esta parte podia corresponder à passagem compreendida entre "Mas, de repente, ..." e "... pregar-lhes mais uma partida.";

- 1 professor considerou que esta devia corresponder à passagem compreendida entre "Ao chegar perto do rio, ..." e "... pregar-lhes mais uma partida.";

- os 3 restantes indicaram o segundo parágrafo.

A nossa proposta era a passagem compreendida entre "Mas, de repente, ..." e "... pregar-lhes mais uma partida."

Ainda para esta mesma história, para a terceira parte (Resolução):

- 12 professores indicaram o último período do texto (a partir de "Contudo");

- os 3 restantes indicaram o terceiro parágrafo.

A nossa proposta coincidia com a indicação dada pelo grupo de 12 professores.

Daqui resultou que decidimos aceitar alternativas na divisão do texto e fazer um novo parágrafo a partir de "Mas".

No que se refere à **segunda história**:

- 10 professores fizeram corresponder a Exposição aos três primeiros parágrafos;

- 4 professores indicaram apenas os parágrafos 1 e 2;

- 1 professor indicou os quatro primeiros parágrafos.

A nossa proposta coincidia com a da maioria.

Ainda para esta história:

- 10 professores indicaram o quarto e quinto parágrafos como correspondentes à Complicação;

- 3 professores indicaram o terceiro, quarto e quinto parágrafos;

- 1 professor indicou o terceiro e o quarto parágrafos;

- 1 outro professor indicou apenas o parágrafo quinto.

Mais uma vez, a nossa proposta coincidia com a da maioria dos professores.

Ainda para esta história:

- 14 professores indicaram os dois últimos parágrafos como correspondentes à Resolução;

- 1 professor propôs que a Resolução correspondesse aos quinto, sexto e sétimo parágrafos.

A nossa proposta coincidia com a da maioria dos professores. No entanto, suprimimos o terceiro parágrafo desta versão provisória, para facilitar o trabalho.

Para o **exercício 6 (prova "super1-BD")**, verificámos que havia menos consenso.

Assim, no que diz respeito à **primeira história**:

- 6 professores fizeram corresponder a Exposição às duas primeiras vinhetas da banda desenhada;

- 5 professores fizeram-na corresponder à primeira vinheta;

- 2 professores associaram-nas às três primeiras vinhetas;

- 1 professor indicou as quatro primeiras vinhetas da banda desenhada.

A nossa proposta era indicar apenas a primeira vinheta.

No que se refere à **Complicação**:

- 2 professores indicaram as vinhetas 2, 3, 4, 5 e 6;

- 3 professores indicaram as vinhetas 2, 3, 4, 5, 6 e 7;

- 2 professores indicaram as vinhetas 3, 4, 5 e 6;

- 4 professores indicaram as vinhetas 3, 4, 5, 6 e 7;

- 1 professor indicou as vinhetas 4, 5 e 6;

- 1 professor indicou as vinhetas 4, 5, 6 e 7;

- 1 professor indicou as vinhetas 5 e 6.

A nossa proposta era indicar as vinhetas 2, 3, 4 e 5.

No que se refere à **Resolução**:

- 8 professores indicaram apenas a vinheta final da banda desenhada;

- 6 professores indicaram as vinhetas 7 e 8.

A nossa proposta era indicar as vinhetas 7 e 8..

Em função das reacções dos juízes, decidimos introduzir algumas alterações na história que, sem afectarem a sua estrutura de base, facilitassem ao leitor o reconhecimento das categorias da superestrutura da narrativa, e numerar as vinhetas.

A **segunda história** deste exercício gerou uma grande confusão e foi classificada de demasiado longa, tendo sido sugerida a sua simplificação mediante a eliminação de certas vinhetas, correspondentes a peripécias secundárias.

Houve um professor que não respondeu a este exercício.

Para o **exercício 7 (prova "super2-convencional")**, em relação à **primeira história** apresentada, 14 professores indicaram a hipótese 1 (tal como tinha sido previsto aquando da elaboração do exercício). Só um professor indicou a outra hipótese proposta.

Em relação à **segunda história** apresentada, 14 professores indicaram a hipótese 1 (tal como tínhamos previsto ao elaborar o exercício). Só um professor indicou a outra hipótese.

A razão alegada para justificar as escolhas feitas era a lógica do texto.

Para o **exercício 8 (prova "super2-BD")**, em relação à **primeira história** houve alguns problemas: 9 professores indicaram a primeira hipótese (a que tínhamos previsto); 5 indicaram a segunda hipótese; um professor preferiu não responder.

Em relação à **segunda história**, houve, mais uma vez, um largo consenso: 14 professores indicaram a primeira hipótese (a que tínhamos previsto como correcta); só um indicou a outra.

Estes resultados alertaram-nos para a necessidade de rever a apresentação da primeira história.

Passemos agora à análise da actuação dos juízes em relação ao **Teste 2**.

Para o **primeiro exercício (prova "micro-convencional")**, verificámos que todos os professores responderam da mesma maneira, propondo a seguinte reconstituição da passagem dada:

(c) Voltou o rapaz à procura do Vento Norte.

(e)- Bom dia, vento Norte! - disse ele quando o encontrou.

- Bom dia! - rugiu o Vento na sua voz cavernosa. - Que mais queres tu de mim?

(b)- Quero o meu almoço - disse o rapaz. - A toalha que me deste não vale cinco reis furados. Não serve para nada, mesmo para nada.

(d) Não te posso dar o almoço - disse o Vento Norte - mas, para te compensar das papas que te estraguei, aqui tens este carneiro mágico. Vale mais que todos os almoços do mundo. Sempre que precisares de dinheiro, basta que lhe digas: "Carneiro, carneiro, dá-me dinheiro!" E imediatamente da boca do carneiro sairão lindas moedas de ouro.

(a) E, muito contente, o rapaz voltou para casa, levando consigo o carneiro que o Vento Norte lhe dera.

As razões invocadas para justificar a resposta dada foram as formas verbais utilizadas, o assunto, a lógica do assunto e alguns elementos do texto.

Não nos referimos ao **exercício 2** deste teste (**prova micro-BD**), porque tivemos que prescindir dele por os professores terem considerado que o texto escolhido (um excerto de um álbum da série *Michel Vaillant*, da

autoria de Jean Graton) seria de difícil interpretação para certos alunos, por fazer alusão a um universo que nem todos conhecem: o do desporto automóvel.

Para o **exercício 3 (prova "macro-convencional")**, obtivemos, mais uma vez, um certo consenso, apesar da dispersão de respostas.

Para o primeiro título dado ("pedido da fada"):

- 3 professores indicaram os parágrafos 1, 2 e 3;
- 3 professores indicaram os parágrafos 1, 2, 3 e 4;
- 1 professor indicou os parágrafos 3 e 4;
- 5 professores indicaram o parágrafo 3;
- 3 professores indicaram as linhas 3 e 4.

A nossa proposta correspondia à indicação do parágrafo 3, que foi indicado por 8 professores (já que correspondia às linhas 3 e 4).

Para o segundo título dado ("ofensa feita à menina"):

- 1 professor indicou os parágrafos 4, 5, 6 e 7;
- 1 professor indicou os parágrafos 4, 5, 6, 7 e 8;
- 3 professores indicaram o parágrafo 5 apenas;
- 1 professor indicou os parágrafos 5 e 6;
- 1 professor indicou os parágrafos 5, 6 e 7;
- 5 professores indicaram os parágrafos 5, 6, 7 e 8;
- 1 professor indicou as linhas 6 e 7;
- 2 professores indicaram as linhas 6, 7 e 9.

A nossa proposta correspondia aos parágrafos 5, 6, 7 e 8.

Os professores sugeriram que o título fosse mudado para "ofensas feitas à menina", tendo em conta o conteúdo da história dada.

Para o terceiro título ("decisão da menina"):

- 1 professor indicou os parágrafos 5 a 8;

- 9 professores indicaram o parágrafo 9;
- 3 professor indicaram as linhas 12 e 13;
- 1 professor indicou a linha 13;
- 1 professor ainda indicou as linhas 12, 13 e 14.

A nossa proposta era a indicação do parágrafo 9, que corresponde mais ou menos a todas estas respostas, excepto à que refere os parágrafos 5 a 8.

Para o último título:

- 8 professores indicaram o parágrafo 10;
- 4 professores indicaram os parágrafos 9 e 10;
- 3 professores indicaram a linha 16.

A nossa proposta estava de acordo com a da maioria dos professores, que indicaram o parágrafo 10 ou a linha 16.

Mais uma vez, concluímos que era necessário reformular as indicações dadas para a realização deste exercício para o tornar mais claro.

Para o **exercício 4 (prova "macro-BD")**, obtivemos um certo consenso.

Para o primeiro título dado ("felicidade do jovem casal"), 14 professores indicaram as vinhetas 1 e 2, tal como nós tínhamos pensado. O único professor que teve uma opinião diferente indicou as vinhetas 1, 2 e 3.

Para o segundo título ("o acampamento"), já houve mais divisão:

- 2 professores indicaram a vinheta 3;
- 3 professores indicaram a vinheta 4;
- 7 professores indicaram as vinhetas 3 e 4;
- 2 professores indicaram as vinhetas 4 e 7;
- 1 professor indicou as vinhetas 3, 7 e 8.

Perante tal dispersão, consideramos que seria melhor suprimir este título e substituí-lo por outro.

Para o terceiro título ("a caçada"):

- 1 professor indicou as vinhetas 4, 5 e 6;
- 2 professores indicaram só a vinheta 5;
- 1 professor indicou só a vinheta 6;
- 9 professores indicaram as vinhetas 5 e 6;
- 1 professor indicou as vinhetas 5, 6, 7 e 8;
- 1 professor indicou as vinhetas 5, 6, 7, 8 e 9.

Finalmente, para o último título ("descoberta do lugar ideal para viver"), a análise das respostas dadas pelos professores revelou que muitos não consideraram a pequena vinheta encaixada na maior como uma vinheta à parte. Assim:

- 2 professores indicaram as vinhetas 7, 8, 9 e 10;
- 1 professor indicou as vinhetas 8, 9 e 10;
- 1 professor indicou só a vinheta 9;
- 6 professores indicaram a vinheta 10;
- 2 professores indicaram as vinhetas 9 e 10;
- 3 professores indicaram a vinheta 11.

De tudo isto resultou que decidimos modificar um pouco os títulos, numerar as vinhetas e aceitar alternativas para as vinhetas indicadas para certos títulos.

Quanto ao **exercício 5** (prova "superl-convencional"), verificámos que tudo correu bastante bem.

Para a Exposição da **primeira história**, 14 professores indicaram os parágrafos 1 e 2, como tínhamos previsto.

Em relação à Complicação, já houve divisões, dado que 8 professores indicaram os parágrafos 3, 4 e 5, enquanto que os restantes 6 indicaram os parágrafos 3 e 4.

Aconteceu o mesmo em relação à Resolução: 8 professores indicaram o parágrafo 6, enquanto que os 6 restantes indicaram os parágrafos 5 e 6.

Por conseguinte, decidimos aceitar as duas respostas como correctas, quando utilizássemos este teste na experiência.

Houve um professor que não respondeu a este exercício.

Para a **segunda história**, temos o mesmo tipo de situação. Por unanimidade, foram indicados: o primeiro parágrafo, para a Exposição; o segundo e terceiro parágrafos, para a Complicação; o quarto e último parágrafo para a Resolução (tal como tínhamos previsto aquando da elaboração deste exercício).

Houve um professor que não respondeu a este exercício.

Para o **exercício 6 (prova "super1-BD")**, temos um grande consenso em relação à **primeira história**.

Assim, para a Exposição:

- 11 professores indicaram as vinhetas 1, 2 e 3;
- 2 professores indicaram as vinhetas 1 e 2;
- 1 professor indicou apenas a vinheta 1.

Para a Complicação:

- 11 professores indicaram as vinhetas 4 e 5;
- 2 professores indicaram as vinhetas 3, 4 e 5;
- 1 professor indicou as vinhetas 2, 3 e 4.

Para a Resolução:

- 13 professores indicaram a vinheta 6;
- apenas 1 professor indicou a vinheta 5 (esquecendo que havia uma sexta vinheta nesta história).

Houve um professor que não respondeu.

Apesar deste consenso, resolvemos prever alternativas de resposta, na grelha de correcção, para esta história.

Para a **segunda história**, obtivemos maior consenso. Assim:

- 12 professores indicaram a vinheta 1 como correspondendo à Exposição da história;

- os 2 restantes indicaram as vinhetas 1 e 2.

A nossa proposta coincidia com a da maioria.

Depois:

- 10 professores indicaram as vinhetas 2 e 3 como correspondentes à Complicação;

- 2 professores indicaram as vinhetas 2, 3 e 4;

- 1 professor indicou só a vinheta 3;

- 1 professor indicou as vinhetas 3 e 4.

A nossa proposta consistia em indicar as vinhetas 2 e 3.

Para a Resolução:

- 11 professores propuseram as vinhetas 4 e 5;

- 3 professores indicaram apenas a vinheta 5.

A nossa proposta era indicar as vinhetas 4 e 5.

O **exercício 7** (prova "super2-convencional") também sofreu algumas alterações. Assim, a **primeira história** teve de ser substituída, pois não fomos autorizada a utilizar esse texto inicialmente previsto.

À **segunda história**, todos os professores deram a mesma resposta: escolheram a primeira hipótese, tal como tinha sido previsto aquando da elaboração do exercício.

O **exercício 8** (prova "super2-BD") foi também objecto de um grande consenso.

À **primeira história**, todos os professores menos um deram a resposta prevista: isto é, escolheram a Hipótese 2.

À **segunda história**, todos (desta vez, sem excepção) deram a resposta prevista: escolheram a Hipótese 1.

Em relação ao conjunto dos dois testes submetidos à sua apreciação, os membros deste primeiro grupo de juízes ainda sugeriram:

- que fossem aceites várias divisões para os textos propostos;
- que se tivesse particular cuidado na reprodução das histórias de banda desenhada, para que estas fossem suficientemente nítidas;
- que se corrigisse um pouco a formulação das questões.

Chamaram ainda a atenção para a indispensável adequação das questões ao nível dos alunos e para o facto de as respostas a estes testes pressuporem um bom domínio de conhecimentos relativos à narrativa.

Ao segundo grupo de juízes, foram submetidos apenas dois exercícios: uma nova versão do **exercício 2 do Teste 2 (prova "micro-BD")** e uma nova versão da **primeira história do exercício 7 deste mesmo teste (prova "super2-convencional")**.

Para o primeiro exercício acima referido, houve um grande consenso, dado que 14 estudantes sugeriram a ordem b/d/a/c.

Para o segundo exercício acima referido houve mais variação de opiniões: 6 estudantes indicaram a Hipótese 2 e os restantes, a Hipótese 1. Apesar disto, mantivemos a Hipótese 2 como correcta, dado que as explicações que eles apresentaram para justificar as suas opções mostraram que não tinham estado muito atentos às indicações relativas à mecânica da prova. No entanto, alterámos ligeiramente a frase correspondente à Hipótese 1, para facilitar a resposta.

Tivemos ainda de restabelecer os textos de banda desenhada em que tínhamos introduzido algumas alterações, por isso poder levantar problemas com as editoras responsáveis pela publicação dos álbuns de onde tirámos o material para fazer esses exercícios.

INSTRUÇÕES DADAS AOS PROFESSORES

1.Trabalho a realizar para cada um dos testes:

(1)resolver o teste;

(2)apresentar justificação para as respostas dadas;

Ex.: explicar porque escolheu uma opção e não escolheu a outra ou outras

(3)criticar o enunciado sob o ponto de vista formal e, eventualmente, os conteúdos seleccionados.

2. Justificações a dar:

Exercícios 1 e 2

.em que se basearam para restabelecer a ordem dos parágrafos e dos conjuntos de vinhetas.

Exercícios 3 e 4

.em que se basearam para atribuir cada expressão a um fragmento do texto convencional ou a um conjunto de vinhetas

Exercícios 5 e 6

.em que se basearam para localizar as diferentes partes da narrativa nas histórias convencionais e de banda desenhada que foram fornecidas

Exercícios 7 e 8

.em que se basearam para escolher uma opção e quais foram os motivos que os levaram a rejeitar a outra

3.Outros elementos pedidos e dados:

Pede-se também que avaliem a qualidade formal dos testes, tendo em conta elementos como:

- a clareza dos enunciados das questões
- a adequação dos textos escolhidos
- a funcionalidade dos meios encontrados para os alunos responderem às questões.

Tenha em conta o facto de que o teste se destina a alunos do 7º e 8º Anos em início de ano (1º Período).

Faca a divisão das histórias em partes (Exercícios 5 e 6), tendo em conta o facto de que, segundo Kintsch e Van Dijk, as partes características de uma narrativa são:

(1)a exposição: parte inicial que contém as indicações necessárias ao início da narrativa: localização espaço-temporal, apresentação das personagens e introdução do estado inicial da acção da história;

(2)a complicação: uma parte intermédia que corresponde a uma perturbação, a um desequilíbrio que se instala na história;

(3)a resolução: uma parte final que compreende a solução encontrada para restabelecer o equilíbrio na história, conduzindo ao seu desenlace, e o próprio desenlace.

TESTE 1

3. Em seguida, apresentamos-te um episódio de uma história que pode ser dividido em vários momentos e expressões que podem resumir alguns desses momentos.

Procura fazer corresponder as expressões dadas a momentos do texto, preenchendo o quadro da página seguinte.

Eis o texto:

Era uma vez um rapaz que vivia com a mãe numa casa pequenina e muito pobre.

Ora, num friorento dia de Inverno, foi a mãe para a cozinha fazer umas papas para dar de almoço ao filho, e eis que de repente, quando muito satisfeita ia pô-las na mesa, apareceu zunindo furiosamente o Vento Norte. As papas foram pelo ar, o prato ficou vazio e o rapazito sem almoço.

Ficou muito triste a mãe, e o rapaz tão zangado com o Vento Norte, que logo ali decidiu ir procurá-lo e exigir-lhe outro almoço.

Era no Inverno, tempo frio, e o caminho muito longo; mas o rapaz, que era corajoso e tinha uma só palavra, partiu e acabou por chegar à caverna do Vento Norte.

- Bom dia! - rugiu o Vento com voz de trovão - Que queres tu, meu rapaz?

- Venho buscar o almoço que tu me estragaste.

- Não tenho almoço para te dar - disse o Vento Norte, - mas, em troca, tens aqui esta toalha. Vale mais que todos os almoços do mundo. Quando estiveres com fome, basta que digas: "Toalha, toalha, serve o teu senhor!" E logo ela te servirá os melhores

manjares do mundo.

Agradeceu o rapaz ao Vento Norte, e, cheio de alegria, pôs-se a caminho de casa.

Quando o rapaz chegou a casa, a mãe ficou muito contente e fizeram uma grande festa para comemorar.

E eis as expressões que deves fazer corresponder a momentos que puderes delimitar no texto:

(1)ofensa do Vento Norte ao rapaz

(2)exigência de compensação

(3)compensação dada

(4)regresso a casa

Expressão	Limites do momento por ela resumido
Expressão 1	<hr/> <hr/>
Expressão 2	<hr/> <hr/>
Expressão 3	<hr/> <hr/>
Expressão 4	<hr/> <hr/>

4.Vais fazer um trabalho semelhante para este episódio de uma história de banda desenhada: basta fazeres corresponder a cada expressão o número do quadradinho ou dos quadradinhos cujo conteúdo ela pode resumir.

Apresentamos-te, em anexo, o texto de banda desenhada sobre o qual vais trabalhar.

E, em seguida, apresentamos-te as expressões que resumem alguns dos seus momentos:

(1)partida

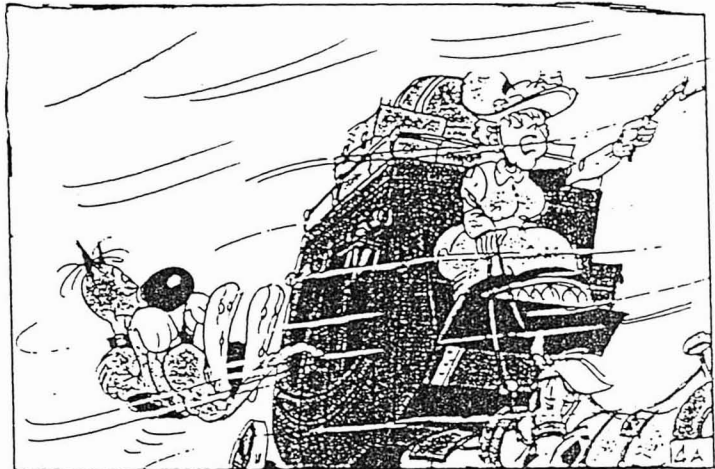
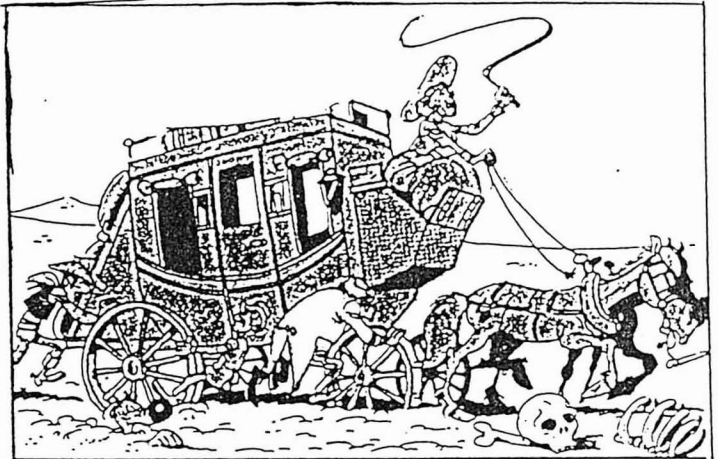
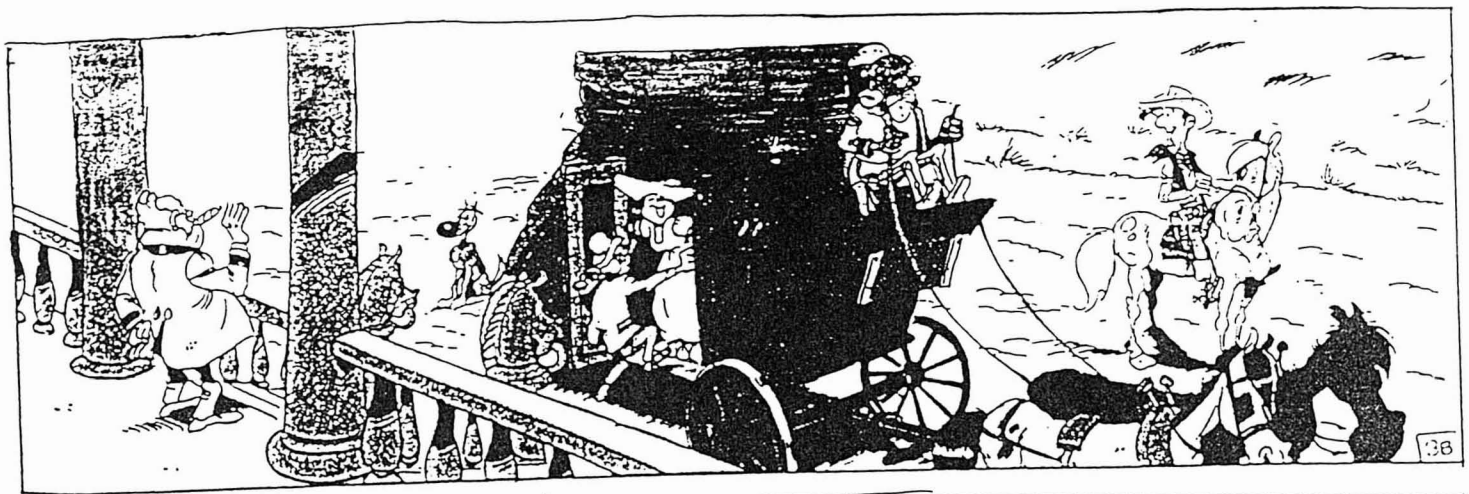
(2)ataque dos índios

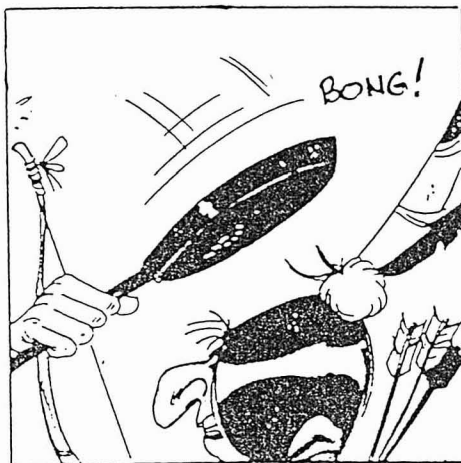
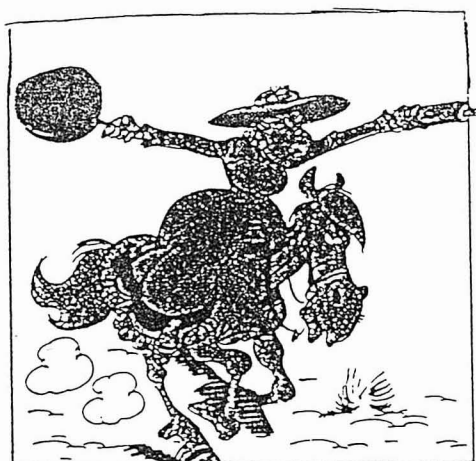
(3)reacção corajosa da jovem

(4)fuga dos índios

Agora, terás de fazê-las corresponder a momentos que puderes delimitar na história:

Expressão 1	Imagem/imagens nº _____
Expressão 2	Imagem/imagens nº _____
Expressão 3	Imagem/imagens nº _____
Expressão 4	Imagem/imagens nº _____





5.Damos-te agora duas curtas histórias.

Vais analisá-las e delimitar nelas as partes características de uma narrativa. Para isso, terás de indicar onde começa e acaba cada parte nas histórias aqui apresentadas.

1ª história

Era uma vez um rapaz que vivia perto de um rio. Ele gostava muito de duas coisas: ir à pesca e pregar partidas às outras pessoas.

Um dia, ele saiu de casa de manhã muito cedo para ir pescar. Ao chegar perto do rio, preparou as coisas e foi-se postar num lugar que lhe parecia bom. Mas, de repente, escorregou e caiu à água.

De seguida, o rapaz pôs-se a gritar. As pessoas ouviram-no, mas não acudiram, porque pensaram que ele queria pregar-lhes mais uma partida. Contudo, um homem decidiu ir ver o que se passava, porque o rapaz nunca mais parava de gritar, e salvou-o por um triz.

2ª história

Viajar é difícil!

Já tinha partido há duas horas e estava tudo a correr bem.
Tinha de mudar de comboio em Coimbra.

Chego lá e ali estava o comboio que eu devia apanhar.

Mas foi aí que começaram os sarilhos!

Não encontrei a carruagem onde tinha lugar. Entrei em
qualquer lugar, transportando as minhas malas bem pesadas.

Contudo, encontrei um senhor simpático. Perguntou-me qual
era o meu problema e ajudou-me a encontrar o meu lugar e a
transportar as minhas malas.

Desta vez, tive sorte!

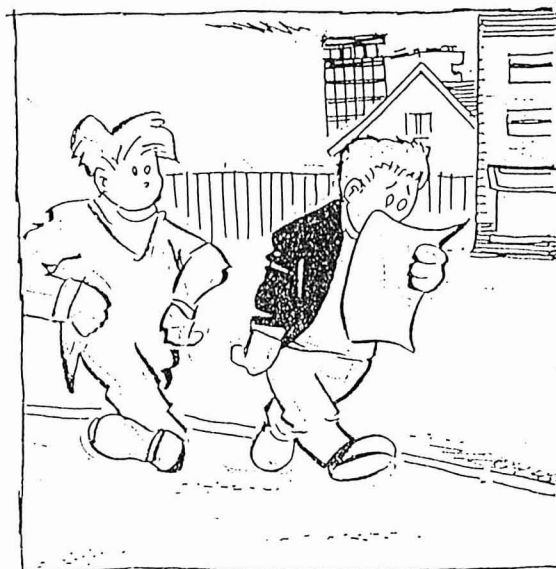
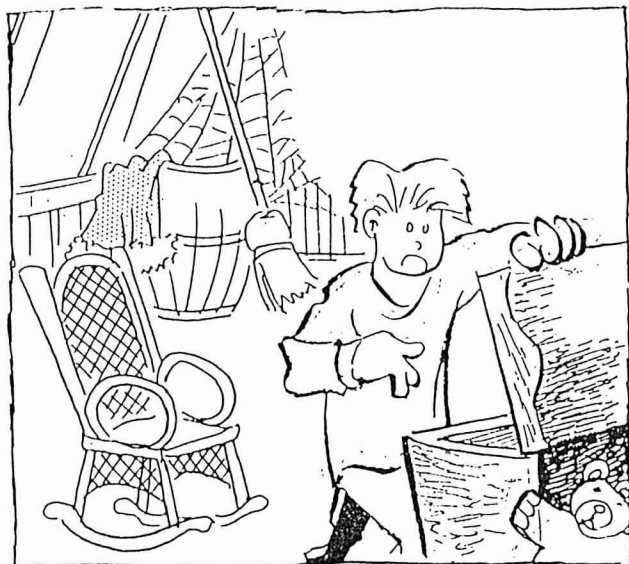
6.Vais agora fazer um trabalho semelhante com duas histórias de banda desenhada: vais também analisá-las e delimitar nelas as partes características de uma narrativa. Para isso, terás de indicar o número dos quadradinhos que correspondem a cada parte da história.

Encontrarás as histórias em anexo.

1ª história

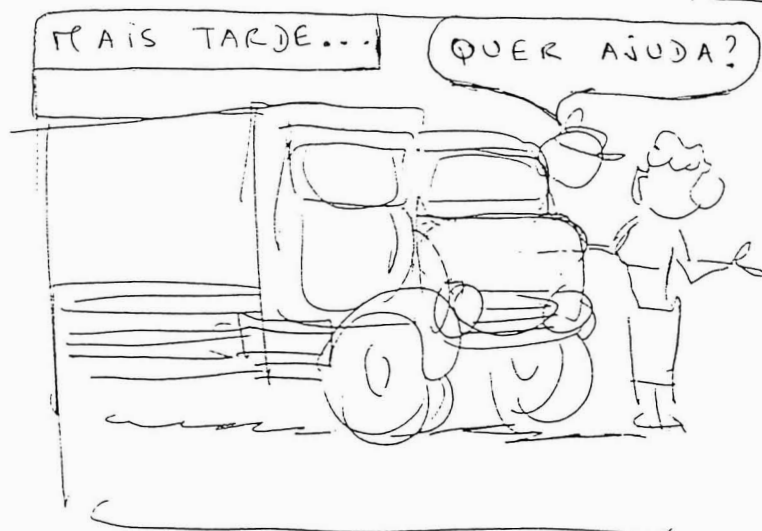
2ª história

1ª história





2ª história





OH! DEIXEI A
CHAVE LÁ DENTRO.

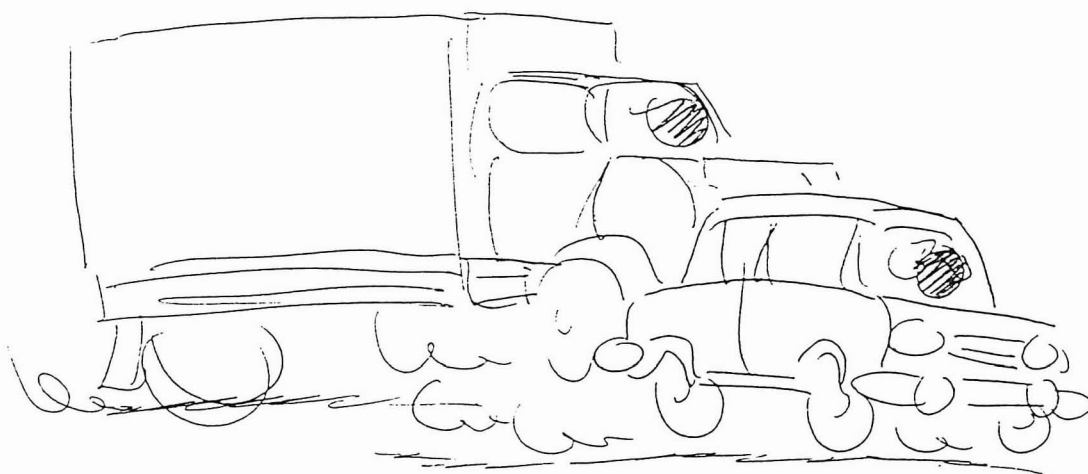


AGORA AJUDO
EU!



E ESTA!

OBRIGADO,
RENINA!



2ª história

Era uma vez um velho gato malhado chamado Tigre. Toda a gente gostava dele. Mas ele preferia a companhia de Mestre João, o sapateiro, e do seu cão Gaspar.

[.....]

Então o gato decidiu tentar encontrar uma solução para este problema. E encontrou-a por acaso.

Poupou a vida a um passarinho que tinha caçado e, em recompensa, os outros pássaros trouxeram lenha. Com esta, o velho sapateiro fez uma fogueira para se aquecer.

Hipótese 1

Um dia, o velho sapateiro ficou doente. O seu cão estava muito triste. Eles eram pobres e nem sequer tinham com que se aquecer.

Hipótese 2

A habitação do velho sapateiro era uma mansarda fria e húmida.

Escolho a hipótese nº _____ para completar a história.

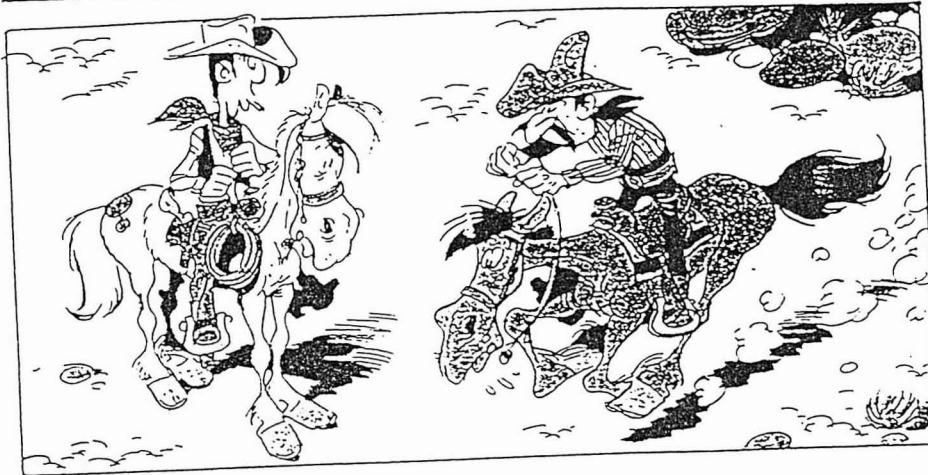
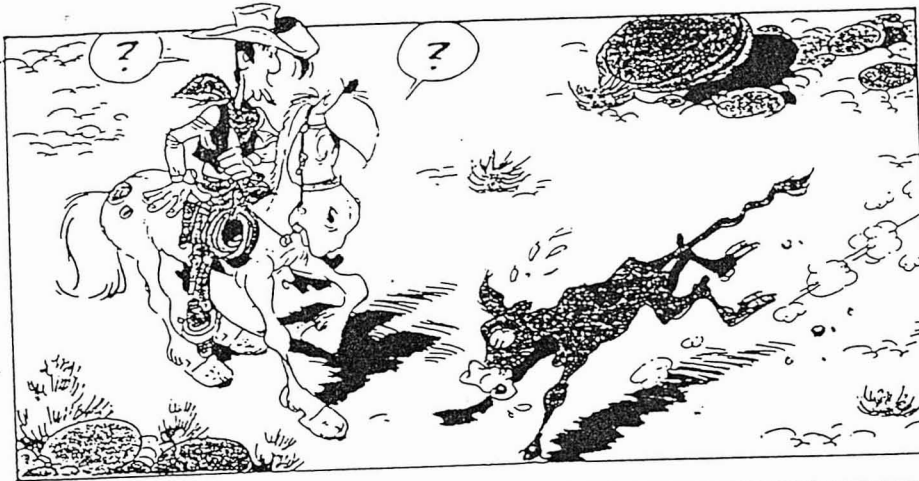
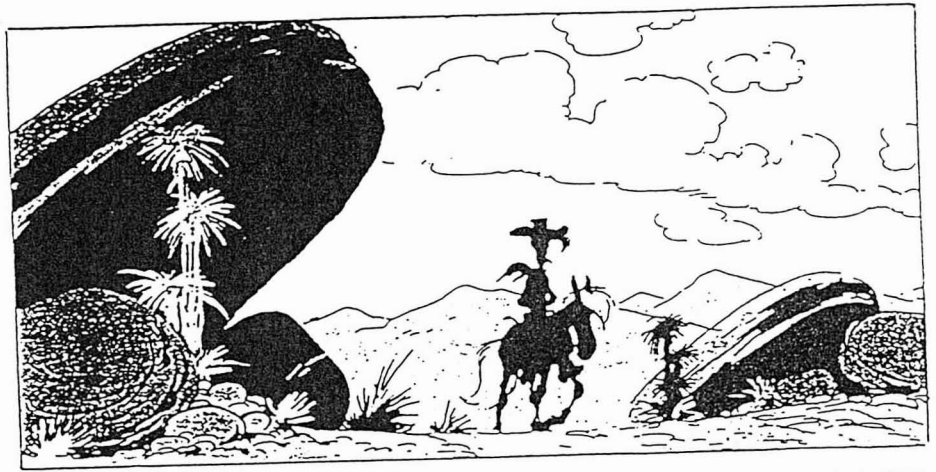
8.E agora vais fazer o ~~mesmo~~ trabalho para estas duas histórias de banda desenhada, apresentadas em anexo, que também estão incompletas.

Propomos-te na ~~mesma~~ duas hipóteses para completar cada uma delas. Deves escolher a que te parecer mais conveniente.

Em cada uma delas, assinalámo~~s~~s com o sinal [....] o local onde falta uma parte.

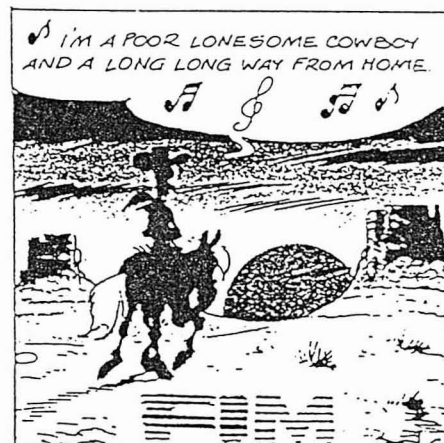
Escolho a hipótese nº _____ para completar a 1ª história.

Escolho a hipótese nº _____ para completar a 2ª história.



1ª história

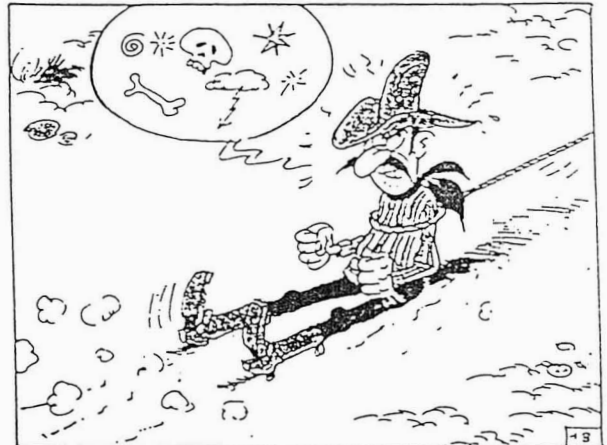
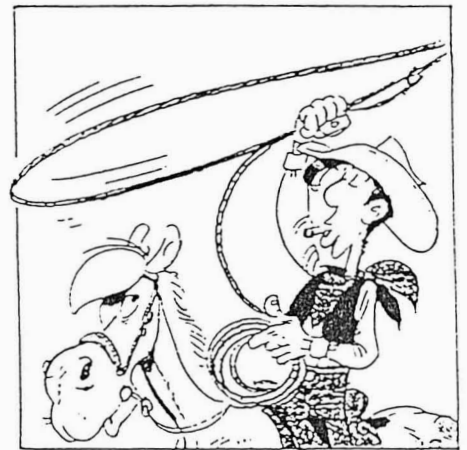
[....]



Hipótese 1

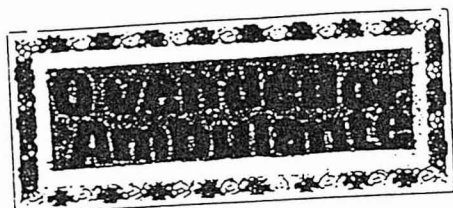


Hipótese 2

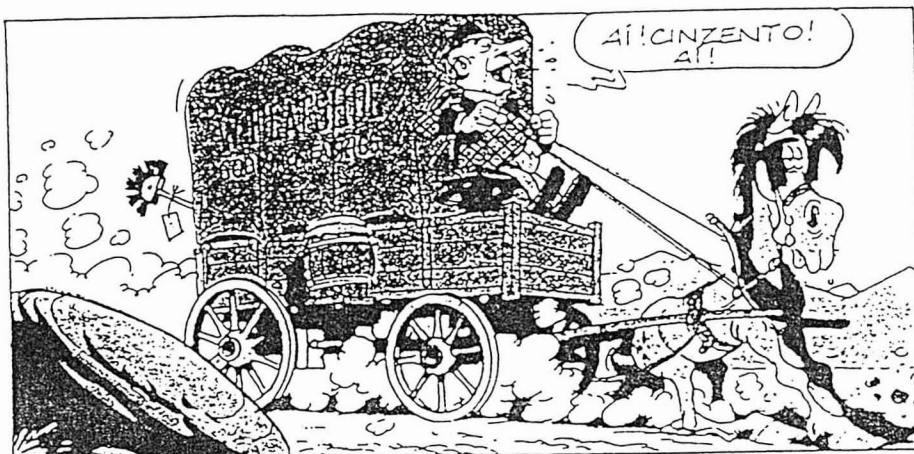




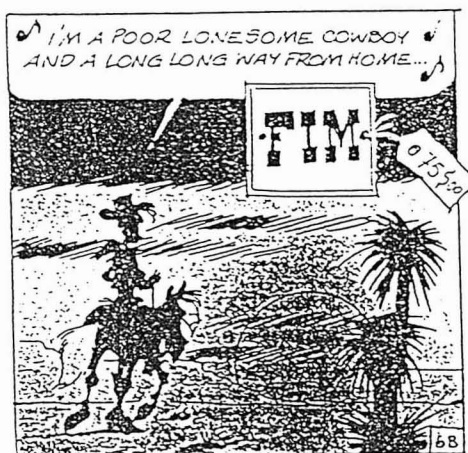
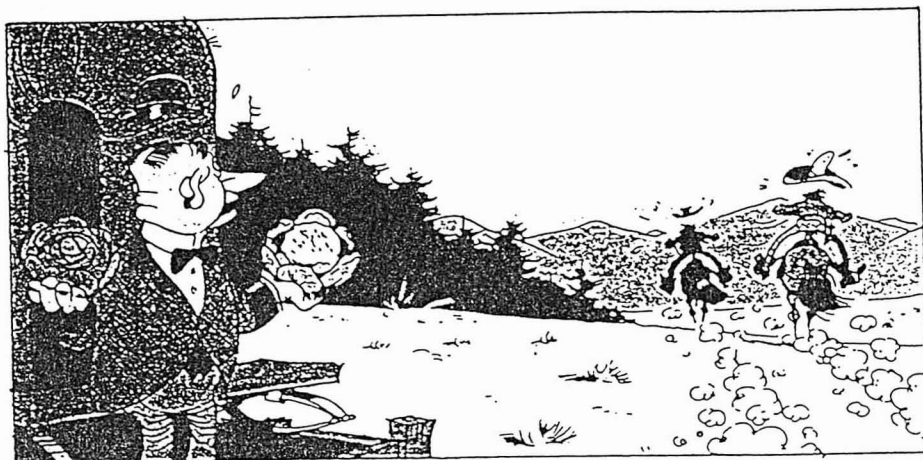
Hipótese 2 (cont.)



O VENDEADOR AMBULANTE ERA UMA FIGURA TÍPICA DO OESTE. OS INÚMEROS TESOUROS QUE ENCHIAM A SUA CARROÇA LEVAVAM UM AR DE CIVILIZAÇÃO AOS PIONEIROS ISOLADOS NAS IMENSIDADES DA PRADARIA.



[....]





(...) CALÃO AMERICANO PARA "CACAU", "TACO", ISTO É, DINHEIRO.



Hipótese 1



Hipótese 2

TESTE 2

4.Vais fazer um trabalho semelhante para este episódio de uma história de banda desenhada: basta fazeres corresponder a cada expressão o número do quadradinho ou dos quadradinhos cujo conteúdo ela pode resumir.

Apresentamos-te, em anexo, o texto de banda desenhada sobre o qual vais trabalhar.

E, em seguida, apresentamos-te as expressões que resumem alguns dos seus momentos:

(1)felicidade do jovem casal

(2)o acampamento

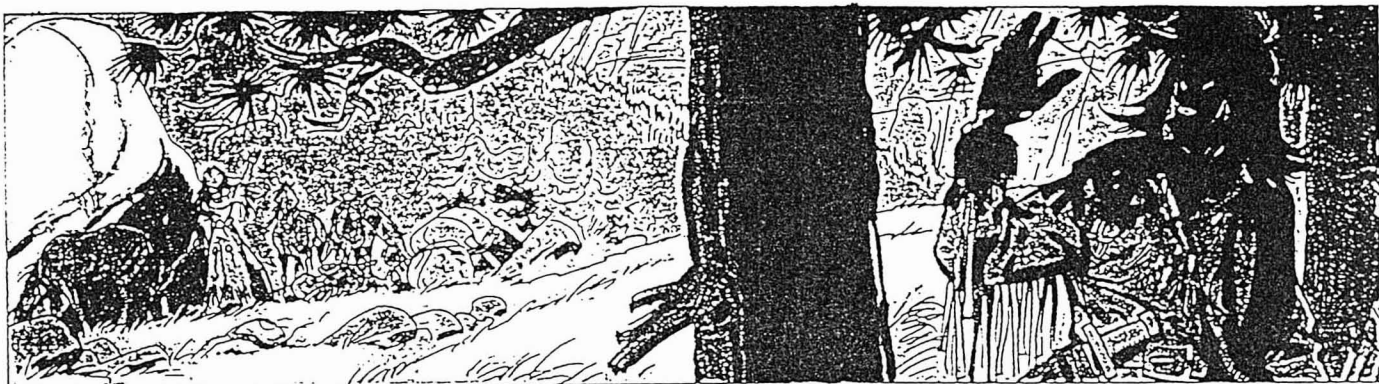
(3)a caçada

(4)descoberta do lugar ideal para viver

Agora, terás de fazê-las corresponder a momentos que pudes delimitar na história:

Expressão 1	Imagem/imagens nº _____
Expressão 2	Imagem/imagens nº _____
Expressão 3	Imagem/imagens nº _____
Expressão 4	Imagem/imagens nº _____





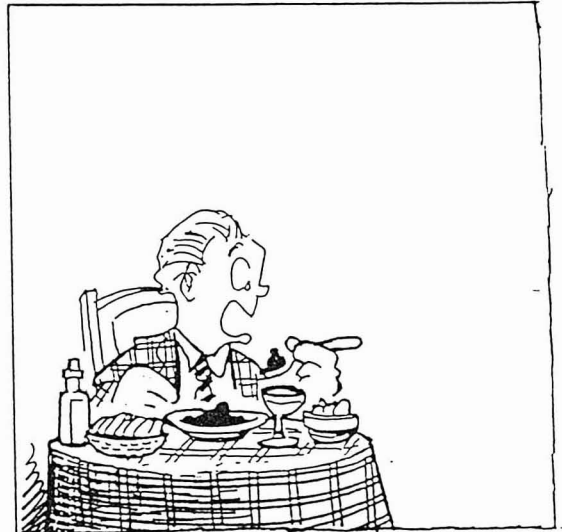


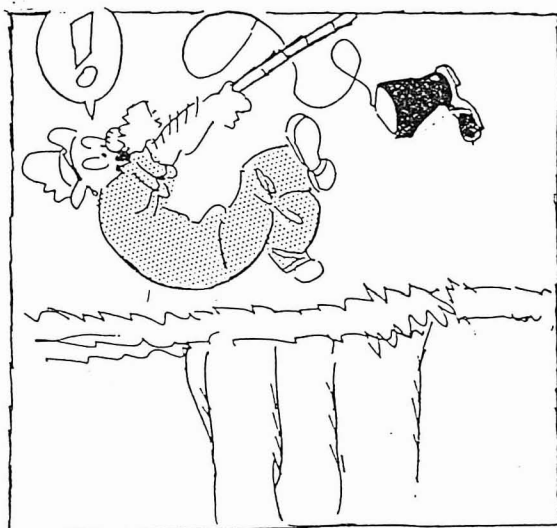
6. Agora vais fazer um trabalho semelhante com duas histórias de banda desenhada: vais também analisá-las e delimitar nelas as partes características de uma narrativa. Para isso, terás de indicar o número dos quadradinhos que correspondem a cada parte da história.

Encontrarás as histórias em anexo.

1ª história

2ª história





2ª história

O meu amigo Pedro gostava muito da cidade. Nem a poluição, nem a monotonia desta o aborreciam. A cidade era realmente a sua paixão.

Ele era engenheiro. De vez em quando, tinha de ir passar uns meses a qualquer lado, por causa do seu trabalho.

No ano passado, teve de ir para uma pequena aldeia para construir uma ponte. Ele sentia-se mesmo muito infeliz.

[.....]

Hipótese 1

Tentou regressar todos os fins de semana à sua cidade, mas acabou por desistir e, pouco a pouco, foi descobrindo as belezas do campo.

Hipótese 2

Agora continua a gostar da cidade, mas também já gosta de passar uns dias no campo.

Escolho a hipótese _____ para completar a história.

8.E agora vais fazer o mesmo trabalho para estas duas histórias de banda desenhada, apresentadas em anexo, que também estão incompletas.

Propomos-te na mesma duas hipóteses para completar cada uma delas. Deves escolher a que te parecer mais conveniente.

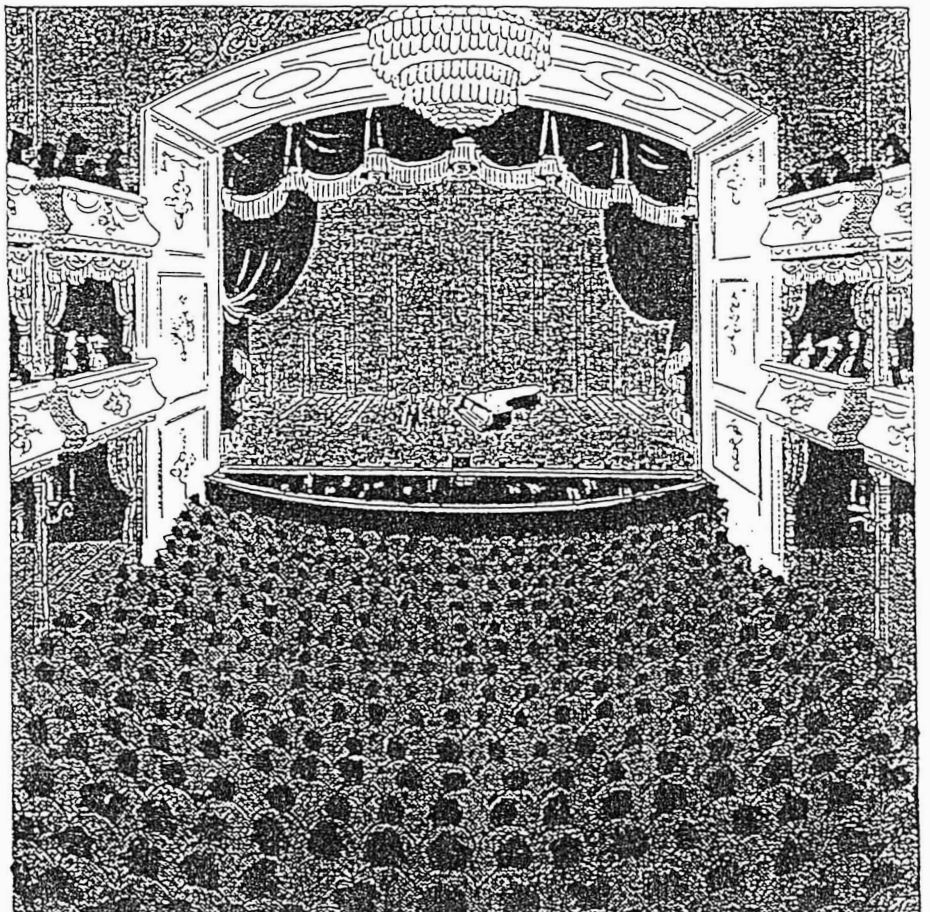
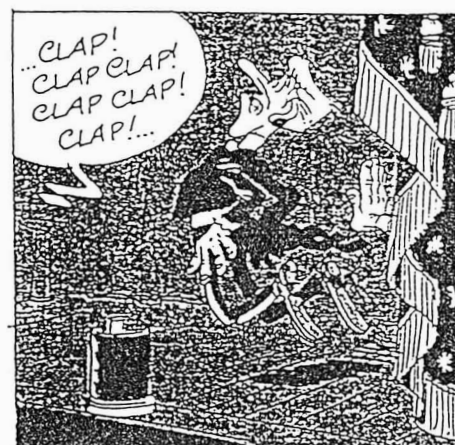
Em cada uma delas, assinalámo com o sinal [....] o local onde falta uma parte.

Escolho a hipótese nº _____ para completar a 1ª história.

Escolho a hipótese nº _____ para completar a 2ª história.



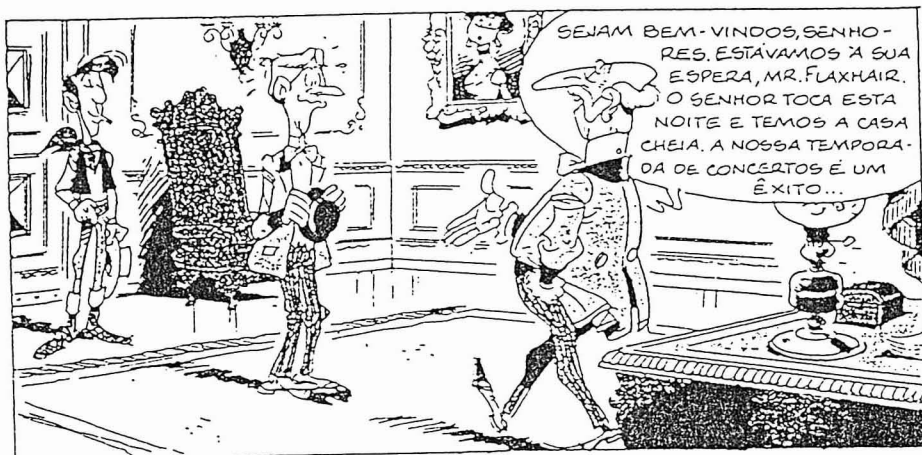
[....]





Hipótese 1

Hipótese 2

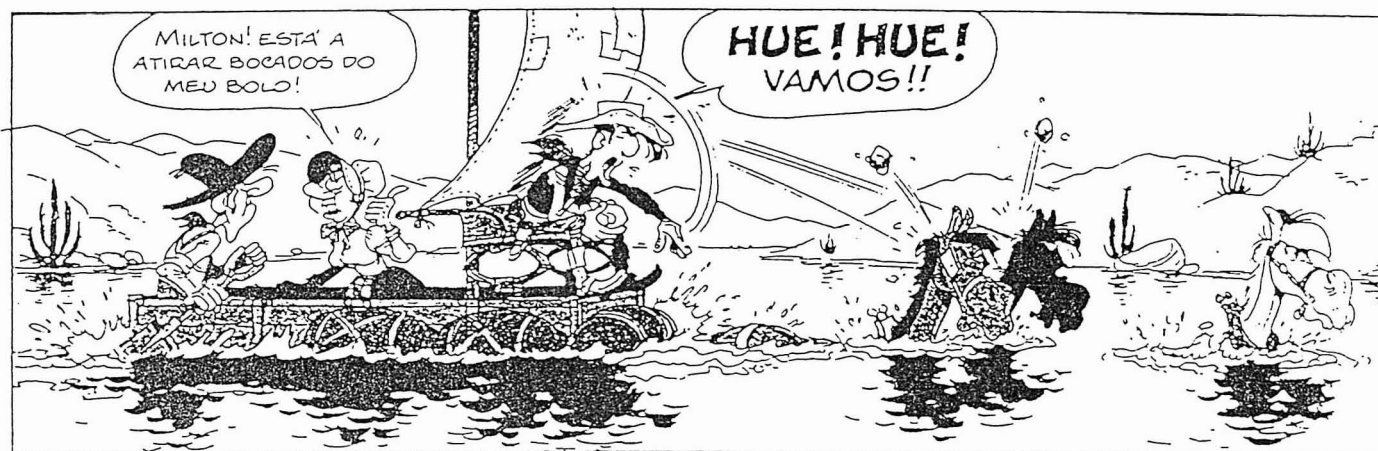


2a história

OS INTRÉPIDOS PIONEIROS DECIDIDOS A ESTABELECEM-SE NO OESTE TIVERAM QUE VENCER INÚMEROS OBSTÁCULOS. UM DOS MAIS DIFÍCEIS ERA A PASSAGEM DE UMA TORRENTE.

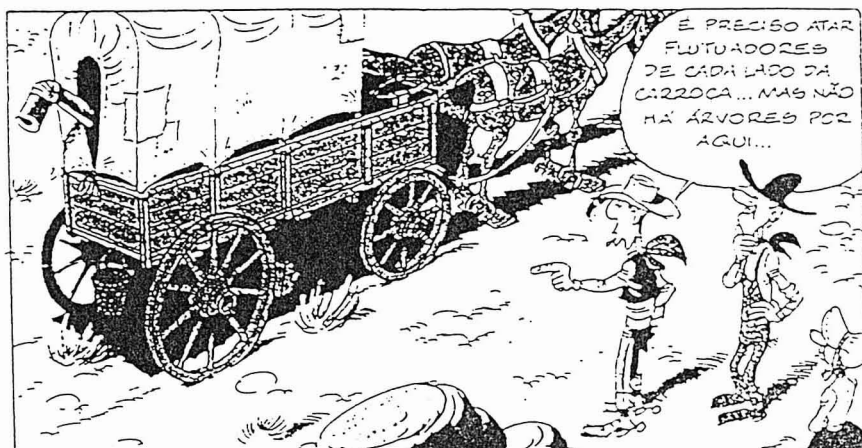


[....]





Hipótese 1





Hipótese 2

7.Tens aqui duas outras histórias que não estão completas. A cada uma delas falta uma parte.

Para cada história, apresentamos-te duas hipóteses para a completar. Deves escolher a hipótese que te parecer mais conveniente.

Em cada história, marcámo com o sinal [...] o local onde falta uma parte.

1ª história

Um lavrador regressava do mercado com o cavalo que tinha acabado de comprar.

Subitamente, começou a chover. E o cavalo, que era preto, ficou logo castanho. Afinal, era o seu velho cavalo, que ele tinha vendido um mês antes.

[....]

Hipótese 1

O lavrador ficou furioso.

Hipótese 2

O lavrador foi à polícia e o homem que lhe tinha vendido o cavalo "falsificado" foi preso.

Escolho a hipótese nº _____ para completar a história.

ANEXO 8

Quadro das variáveis

Prova	Capacidade avaliada	Amplitude dos resultados
Prova "micro-convencional"	*denota a capacidade de construir a microestrutura de um texto narrativo convencional	Exercício 1: de 0 a 5 pontos
Prova "micro-BD"	*denota a capacidade de construir a microestrutura de uma narrativa em banda desenhada	Exercício 2: de 0 a 4 pontos
Prova "macro-convencional"	*denota a capacidade de construir a macroestrutura de um texto narrativo convencional	Exercício 3: de 0 a 4 pontos
Prova "macro-BD"	*denota a capacidade de construir a macroestrutura de uma narrativa em banda desenhada	Exercício 4: de 0 a 4 pontos
Prova "super1-convencional"	*denota a capacidade de reconhecer as categorias da superestrutura da narrativa num texto narrativo convencional	Exercício 5 1ª história: de 0 a 3 pontos 2ª história: de 0 a 3 pontos
Prova "super1-BD"	*denota a capacidade de reconhecer as categorias da superestrutura da narrativa numa banda desenhada	Exercício 6 1ª história: de 0 a 3 pontos 2ª história: de 0 a 3 pontos
Prova "super2-convencional"	*denota a capacidade de reconhecer as categorias da superestrutura da narrativa num texto narrativo convencional	Exercício 7 1ª história: de 0 a 1 pontos 2ª história: de 0 a 1 pontos
Prova "super2-BD"	*denota a capacidade de reconhecer as categorias da superestrutura da narrativa numa banda desenhada	Exercício 8 1ª história: de 0 a 1 pontos 2ª história: de 0 a 1 pontos

ANEXO 9

Grelha de correcção dos dois testes

Teste 1

Exercício 1 (Prova "micro-convencional")

Propõe-se a seguinte reconstituição da passagem dada:

(b) Desde tempos antigos que a cidade de Roma é conhecida pela sua riqueza.

(e) Mas esta atrai os ladrões.

(c) E, em Roma, estes não faltavam.

(a) Contam as histórias antigas que, andando quatro ladrões a roubar, uma noite, se viram perseguidos pela justiça.

(d) Então, deitaram a fugir e esconderam-se num subterrâneo.

Exercício 2 (Prova "micro-BD")

Propõem-se as seguintes alternativas para a ordenação dos blocos de vinhetas apresentados no enunciado:

* a/d/b/c

* a/d/c/b

Exercício 3 (Prova "macro-convencional")

Propõe-se a seguinte correspondência entre títulos e blocos do texto:

(1) ofensa do Vento Norte ao rapaz - parágrafo 2 (de "Ora, num friorento dia..." até "... sem almoço.")

(2) exigência de compensação - parágrafos 3, 4, 5 e 6 (de "Ficou muito triste..." até "... o almoço que tu me estragaste.")

(3) compensação dada - parágrafo 7 (de "Não tenho almoço..." até "E logo ela te servirá os melhores manjares do mundo.")

(4) regresso a casa - último parágrafo ("Agradeceu o rapaz ao Vento Norte e, cheio de alegria, pôs-se a caminho de casa.")

Exercício 4 (Prova "macro-BD")

Propõe-se a seguinte correspondência entre títulos e sequências de vinhetas:

(1) partida - vinheta 1

(2) ataque dos índios - vinheta 6

(3) reacção corajosa da jovem - vinhetas 7, 8, 9 e 10

(4) fuga dos índios - vinhetas 11 e 12

Exercício 5 (Prova "super1-convencional")

1ª história

Propõe-se a seguinte divisão do texto da história:

*Exposição - parágrafo 1 ou parágrafos 1 e 2

*Complicação - parágrafos 2, 3 e 4 (até "... pregar-lhes mais uma partida.")

ou

parágrafos 3 e 4 (até "... pregar-lhes mais uma partida.")

*Resolução - parágrafo 4 (a partir de "Contudo" até ao fim do texto)

2ª história

Propõe-se a seguinte divisão do texto da história:

*Exposição - parágrafos 1 e 2

*Complicação - parágrafos 3 e 4

*Resolução - parágrafos 5 e 6

Exercício 6 (Prova "super1-BD")

1ª história

Propõe-se a seguinte divisão do texto da história:

*Exposição - vinheta 1

*Complicação - vinhetas 2, 3, 4 e 5

ou

vinhetas 2, 3, 4, 5 e 6

*Resolução - vinhetas 6, 7 e 8

ou

vinhetas 7 e 8

2ª história

Propõe-se a seguinte divisão do texto da história:

*Exposição - vinheta 1

*Complicação - vinhetas 2 e 3

*Resolução - vinhetas 4, 5, 6 e 7

Exercício 7 (Prova "super2-convencional")

1ª história

Hipótese 1

2ª história

Hipótese 1

Exercício 8 (Prova "super2-BD")

1ª história

Hipótese 2

2ª história

Hipótese 1

Teste 2

Exercício 1 (Prova "micro-convencional")

Propõe-se a seguinte reconstituição da passagem dada:

(c) Voltou o rapaz à procura do Vento Norte.

(e)- Bom dia, vento Norte! - disse ele quando o encontrou.

- Bom dia! rugiu o Vento na sua voz cavernosa. - Que mais queres tu de mim?

(b)- Quero o meu almoço - disse o rapaz. - A toalha que me deste não vale cinco reis furados. Não me serve para nada, mesmo para nada.

(d)- Não te posso dar o teu almoço - disse o Vento Norte - mas, para te compensar das papas que te estraguei, aqui tens este carneiro mágico. Vale mais que todos os almoços do mundo. Sempre que precisares de dinheiro, basta que lhe digas: "Carneiro, carneiro, dá-me dinheiro!" E imediatamente da boca do carneiro sairão lindas moedas de ouro.

(a) E, muito contente, o rapaz voltou para casa, levando consigo o carneiro que o Vento Norte lhe dera.

Exercício 2 (Prova "micro-BD")

Propõem-se as seguintes alternativas para a ordenação dos blocos de vinhetas apresentados no enunciado:

* b/d/a/c

Exercício 3 (Prova "macro-convencional")

Propõe-se a seguinte correspondência entre títulos e blocos do texto:

- (1)pedido da fada - parágrafo 3 (de "A vizinha um dia ..." até "...pois tinha muito trabalho.")
- (2)ofensas feitas à menina - parágrafos 5, 6, 7 e 8 (de "Chegou lá..." até "...e para as outras duas irmãs.")
- (3)decisão da menina - parágrafo 9 (de "A mais velha à noite..." até "...porque ela tinha-a morto de fome.")
- (4)reacção da fada - último parágrafo (de "A fada..." até "...já me não serve.")

Exercício 4 (Prova "macro-BD")

Propõe-se a seguinte correspondência entre títulos e sequências de vinhetas:

- (1)felicidade do jovem casal - vinhetas 1 e 2
- (2)a caçada - vinhetas 4, 5 e 6
- (3)regresso ao acampamento - vinhetas 7 e 8
- ou
- vinhetas 7, 8 e 9
- (4)descoberta do lugar ideal para viver - vinhetas 9, 10 e 11
- ou
- vinhetas 10 e 11

Exercício 5 (Prova "super1-convencional")

1ª história

Propõe-se a seguinte divisão do texto da história:

*Exposição - parágrafos 1 e 2

*Complicação - parágrafos 3 e 4

ou

parágrafos 3, 4 e 5

*Resolução - parágrafos 5 e 6

ou

parágrafo 6

2ª história

Propõe-se a seguinte divisão do texto da história:

*Exposição - parágrafo 1

*Complicação - parágrafos 2 e 3

*Resolução - parágrafo 4

Exercício 6 (Prova "super1-BD")

1ª história

Propõe-se a seguinte divisão do texto da história:

*Exposição - vinhetas 1 e 2

ou

vinhetas 1, 2 e 3

*Complicação - vinhetas 3, 4 e 5

ou

vinhetas 4 e 5

*Resolução - vinheta 6

2ª história

Propõe-se a seguinte divisão do texto da história:

*Exposição - vinheta 1

*Complicação - vinhetas 2 e 3

*Resolução - vinhetas 4 e 5

Exercício 7 (Prova "super2-convencional")

1ª história

Hipótese 2

2ª história

Hipótese 1

Exercício 8 (Prova "super2-BD")

1ª história

Hipótese 1

2ª história

Hipótese 1

ANEXO 10

Lista da bibliografia distribuída aos professores

Espéret, Eric (1984) - Processus de production: genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit. In M. Moscato & G. Pieraut-le-Bonniec (Eds.). *Le langage: construction et actualisation*. Rouen: PUR
(Nota: apenas excertos)

Fayol, Michel (1985) - *Le récit et sa construction*. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé
(Nota: apenas os Capítulos I e II)

Kintsch, Walter e Van Dijk, Teun A. (1984) - Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes. In Guy Denhière (Ed.). *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*. Lille: Presses Universitaires de Lille (trad.)
(Nota: apenas excertos)

Sá, Cristina Manuela (1988) - A banda desenhada no ensino do Português (Língua Materna). In *Actas do I Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Aveiro: Univesridade de Aveiro/Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa

Sá, Cristina Manuela (1989) - O uso da banda desenhada no ensino do Português (Língua Materna). *Boletim Informativo do Ensino da Língua*. 2, 25-31

ANEXO 11

Caracterização dos pares de alunos seleccionados para a realização da experiência

Chama-se a atenção para o facto de que, no quadro apresentado na página seguinte, o número que está por cima designa o aluno da turma experimental e o número que está por baixo designa o aluno que apresenta características semelhantes na turma controle. Assim, por exemplo:

1

29

representa o par constituído pelo aluno nº1 da turma experimental e pelo aluno nº29 da turma controle.

Par	Idade	Sexo	Repetente	Nota a Português	Estudos da mãe	Estudos do pai	Preferências de leitura	Frequência de leitura de BD	Notas nos 3 blocos do Pré-teste
1	12	F	Não	2	Entre 4 e 6 anos	Entre 1 e 4 anos	Indicou a BD	Menos de 3 livros/semana	9 - 6 - 9
29	13	F	Não	3	Entre 4 e 6 anos	Entre 4 e 6 anos	Indicou a BD	Menos de 3 livros/semana	9 - 3 - 9
2	13	F	Não	4	1 ano ou menos	entre 1 e 4 anos	Indicou a BD	Menos de 3 livros /semana	5 - 3 - 7
27	13	F	Não	5	Entre 1 e 4 anos	entre 1 e 4 anos	Indicou a BD	Menos de 3 livros/semana	6 - 2 - 6
6	12	F	Não	4	Mais de 12 anos	entre 6 e 9 anos	Indicou a BD	Mais de 3 livros/semana	6 - 4 - 5
9	12	F	Não	4	Entre 9 e 12 anos	Mais de 12 anos	Indicou a BD	Mais de 3 livros/semana	9 - 5 - 7
7	12	F	Não	5	Entre 6 e 9 anos	Entre 4 e 6 anos	Indicou a BD	Menos de 3 livros/semana	9 - 7 - 7
19	12	F	Não	5	Entre 4 e 6 anos	Entre 1 e 4 anos	Indicou a BD	Menos de 3 livros/semana	9 - 3 - 10
8	13	M	Não	3	Entre 4 e 6 anos	Entre 4 e 6 anos	Indicou a BD	3 livros/semana	5 - 7 - 3
21	13	M	Não	3	Entre 6 e 9 anos	Entre 6 e 9 anos	Indicou a BD	Mais de 3 livros/semana	5 - 4 - 7
9	12	F	Não	3	Entre 6 e 9 anos	Mais de 12 anos	Indicou a BD	Mais de 3 livros/semana	5 - 4 - 7
30	12	F	Não	3	Entre 6 e 9 anos	Entre 9 e 12 anos	Indicou a BD	Mais de 3 livros/semana	9 - 3 - 8
10	12	F	Não	3	Entre 1 e 4 anos	Entre 9 e 12 anos	Indicou a BD	Mais de 3 livros/semana	4 - 3 - 7
17	14	F	Sim	3	Mais de 12 anos	Entre 1 e 4 anos	Indicou a BD	Mais de 3 livros/semana	9 - 4 - 9
11	12	F	Não	3	Entre 9 e 12 anos	Entre 9 e 12 anos	Indicou a BD	Menos de 3 livros/semana	7 - 0 - 0
7	12	F	Não	3	Entre 9 e 12 anos	Entre 6 e 9 anos	Indicou a BD	Menos de 3 livros/semana	5 - 2 - 1
12	14	F	Não	3	Entre 4 e 6 anos	Entre 6 e 9 anos	Indicou a BD	3 livros/semana	9 - 2 - 3
2	14	F	Sim	2	Entre 4 e 6 anos	Entre 1 e 4 anos	Indicou a BD	Menos de 3 livros/semana	5 - 2 - 7
13	12	F	Não	4	Entre 4 e 6 anos	Entre 1 e 4 anos	Indicou a BD	Menos de 3 livros/semana	7 - 3 - 3
16	12	F	Não	5	Entre 9 e 12 anos	Mais de 12 anos	Indicou a BD	Mais de 3 livros/semana	6 - 2 - 10
16	-12	M	Não	3	Entre 4 e 6 anos	Entre 6 e 9 anos	Indicou a BD	Menos de 3 livros/semana	5 - 2 - 2
26	12	M	Não	3	Entre 9 e 12 anos	Mais de 12 anos	Indicou a BD	Menos de 3 livros/semana	9 - 2 - 3
20	14	M	Não	3	Entre 4 e 6 anos	Entre 6 e 9 anos	Não indicou a BD	Não respondeu	4 - 2 - 4
20	14	M	Não	3	Entre 6 e 9 anos	Mais de 12 anos	Não indicou a BD	Menos de 3 livros/semana	6 - 3 - 9
23	12	F	Não	4	Entre 6 e 9 anos	Entre 9 e 12 anos	Indicou a BD	Mais de 3 livros/semana	9 - 4 - 15
1	12	F	Não	4	Mais de 12 anos	Mais de 12 anos	Indicou a BD	Mais de 3 livros/rima	4 - 6 - 13
28	13	F	Não	3	Entre 1 e 4 anos	Entre 1 e 4 anos	Não indicou a BD	Não respondeu	1 - 3 - 5
31	13	F	Não	3	Entre 1 e 4 anos	Entre 4 e 6 anos	Indicou a BD	Menos de 3 livros/semana	4 - 3 - 9
31	12	M	Não	2	Entre 9 e 12 anos	Entre 9 e 12 anos	Indicou a BD	Mais de 3 livros/semana	4 - 2 - 4
10	12	M	Não	3	Entre 6 e 9 anos	Entre 6 e 9 anos	Indicou a BD	Mais de 3 livros/semana	9 - 3 - 7

ANEXO 12

Relatório global da realização da experiência

Foi com uma certa expectativa que aceitámos colaborar na actividade, principalmente porque nos atrai o fugir à rotina, a necessidade de mudança, a procura de novos caminhos.

Devemos registar, no entanto, que se misturava também uma dose de preocupação e de receio, mormente pelas circunstâncias difíceis em que actualmente embarcamos na bela aventura do ensino-aprendizagem, com turmas grandes, alunos indisciplinados e desmotivados.

Face ao primeiro contacto, as dúvidas avolumaram-se, pois a "matéria-prima" que nos coube em sorte para ajudar a crescer e ganhar autonomia em competência linguística, ultrapassava um pouco as nossas previsões. Chegámos a acreditar que não seriam as nossas turmas as escolhidas para prosseguir com a experiência...

Assim não aconteceu e dedicámo-nos ao trabalho com bastante ardor, entusiasmo e paciência, a fim de demonstrar que ainda há apelos e estímulos que interessam discípulos como estes.

E temos que confessar que, se, numa primeira etapa, os esforços de parte a parte pareciam resultar nulos, levar um ritmo arrastado e algum insucesso, por outro lado, os alunos interessavam-se, "prendiam-se" a questões de pormenor que não imagináramos, queriam reflectir mais e mais e todos se prontificavam a emitir opinião própria.

Precisámos de pedir à responsável pela experiência que nos deixasse alargar o tempo concedido na planificação primitiva, bem como sugerir menos recurso à estratégia de trabalho de grupo, substituída então por trabalho individualizado, aos pares ou colectivamente.

Pensamos que resultou, pois, na etapa da reaplicação dos conhecimentos, no momento da super- e macroestrutura, as reacções foram rentáveis em qualidade e em ritmo, pelo menos no dia a dia da aula e no contacto oral com as turmas. Esta característica foi mais acentuada junto

dos alunos do 7º C, aos quais se destinara o estudo através, exclusivamente, da *banda desenhada*.

Chegou, entretanto, a hora de prestar contas, por meio de testes sumativos, e devemos dizer que alguns resultados dos alunos mais fracos foram surpreendentes e que, na sua maioria, houve progressão.

Ressalvando as questões em que a sua capacidade de síntese, em virtude da idade ou da falta de hábito com esta terminologia específica, não os levaram, na generalidade, a metas desejáveis (caso da macroestrutura), em contrapartida, julgamos que, no último momento, em que todos repetiram a sua prova, já mais confiantes e integrados nos objectivos que deles esperávamos, a progressão foi mais consciente e convincente.

Aguardemos os resultados estatísticos.

Por nós, agradecemos a colaboração atenta e super-organizada da Drª Cristina Sá, a boa vontade e a capacidade de trabalho dos alunos, até porque, alheios desde sempre ao facto de se haver tratado de uma experiência.

Quando lhes foi permitido tal conhecimento, mostraram surpresa, mas também curiosidade em lhes serem apresentados os últimos resultados.

Em suma, consideramos ter sido uma actividade proveitosa quer para os alunos, quer para a professora, não só ao longo da sua realização, mas também para futuro.

Nota:

Este relatório traz a data de 24 de Janeiro de 1992 e a assinatura da professora que colaborou na realização da experiência até ao fim desta: Dr.ª

Maria de Fátima Bóia, professora efectiva do 8º Grupo-A da Escola Secundária José Estêvão (Aveiro).

ANEXO 13








Textos que resultaram da actividade de reescrita

Para a turma experimental

Apresentamos, em seguida, uma reprodução do texto que resultou do exercício de reescrita, tal como ele nos foi entregue pela professora que leccionou as aulas da unidade didáctica que esteve no centro desta experiência pedagógica.

Temos de apresentá-lo em folhas à parte, porque se trata de um texto em banda desenhada, tal como o texto original com que estes alunos trabalharam.

Na apresentação do texto, recorreremos ao seguinte código:

- eliminação de vinhetas inteiras 
- eliminação de pormenores de vinhetas 
- transformação  1
- simplificação  2
- supressão  3
- conectores 
- descontinuidades 

O SEGREDO DA ATLÂNTIDA

MICKEY E PATETA
RECEBERAM
UMA CHAMADA
URGENTE DE
M. JEAN TACE,
PRESIDENTE
DIRECTOR
DO "BANCO
UNIVERSAL".

É TERRÍVEL, MICKEY!
ESTES BANDIDOS ROUBARAM
TODOS OS BANCOS DA CIDA-
DE, EXCEPTO O MEU! RECEIO
QUE ESTEJA PRÓXIMA A MI-
NHA VEZ! AJUDEM-ME!

ESTAMOS
AQUI
PARA ISSO,
MEU CARO
SR. TACE!

AUDACIOSOS
ASSALTOS

ESTES BANDIDOS SÃO MUITO RÁPIDOS E
EFICAZES; O MAIS ESTRANHO É QUE A PO-
LÍCIA É INCAPAZ DE ENCONTRAR O MENOR
INDÍCIO DO SEU PARADEIRO!

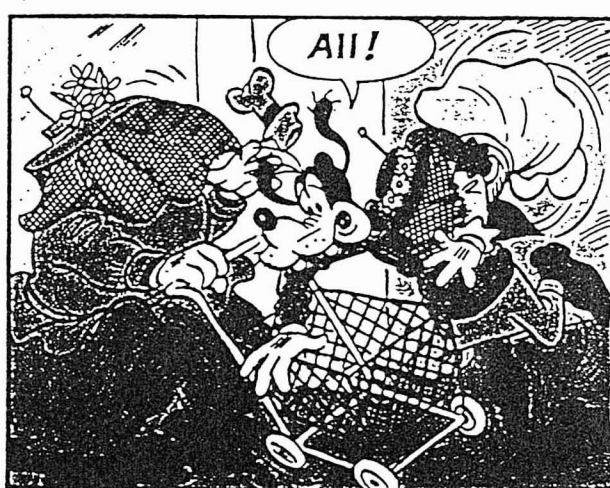
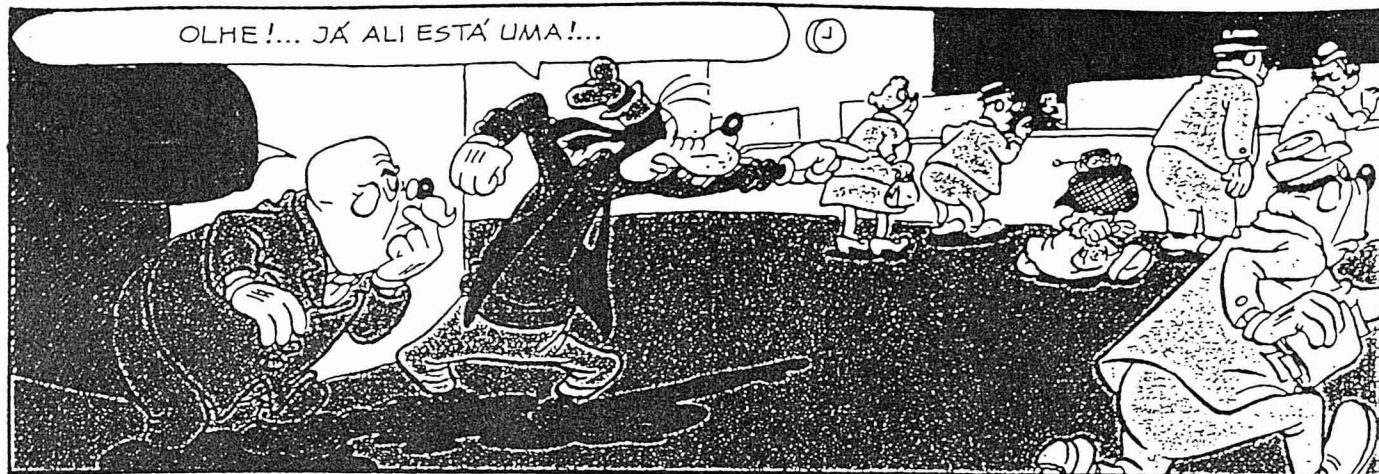
ATÉ PARECE QUE SE DESLOCAM EM
DISCOS VOADORES ...

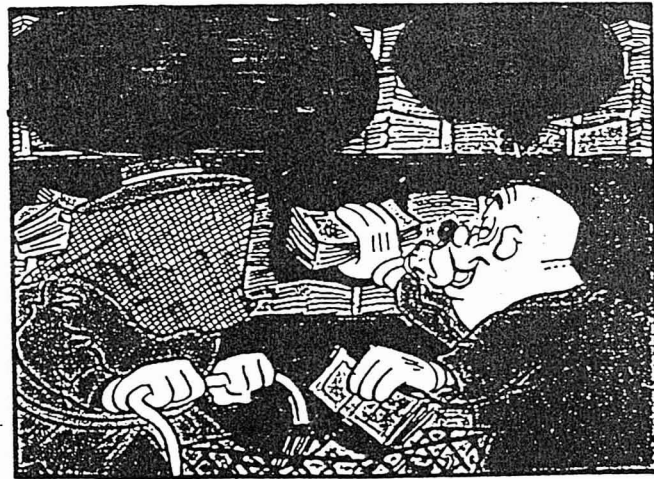
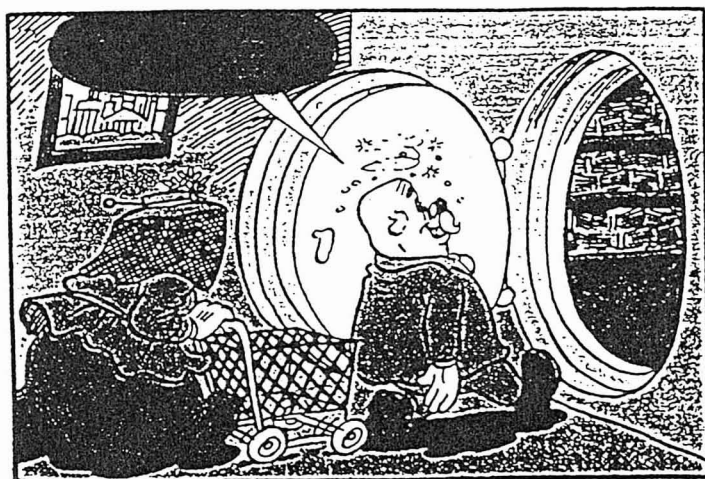
ORA PENSEMOS!

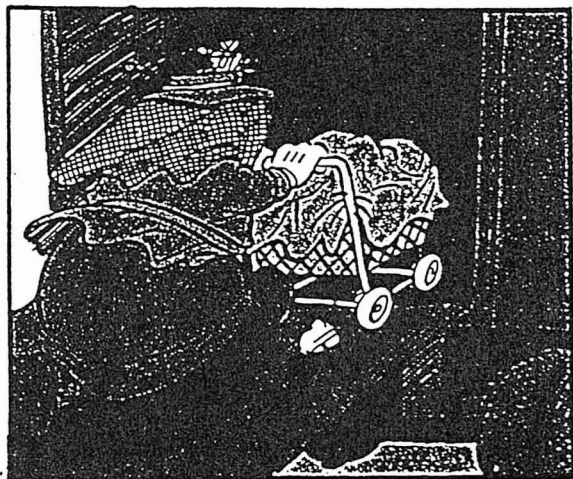
QUE
SUGERES,
MICKEY?

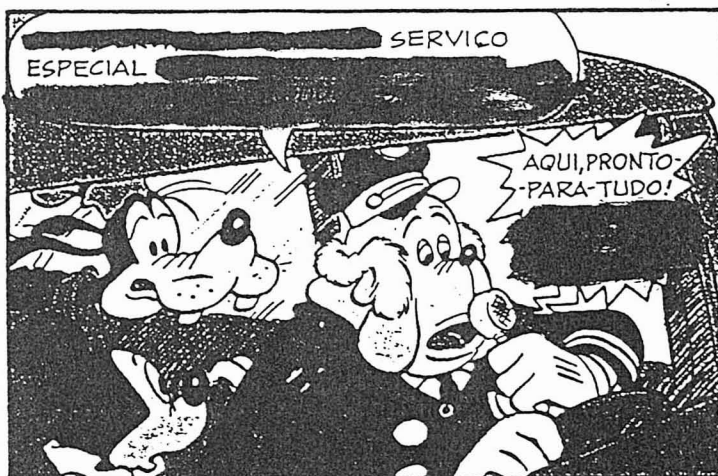
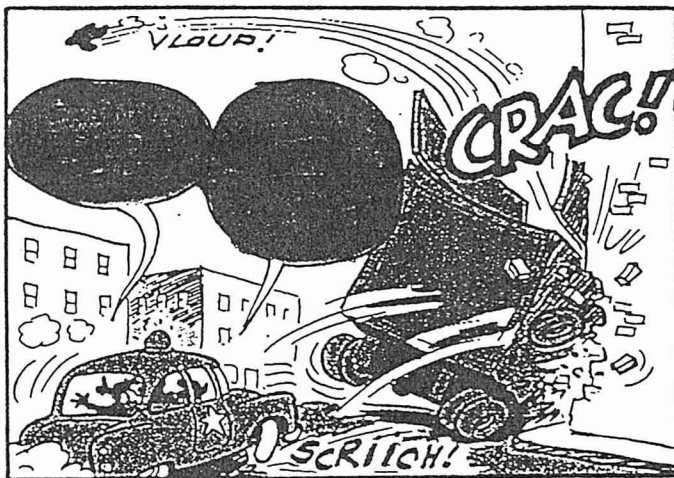
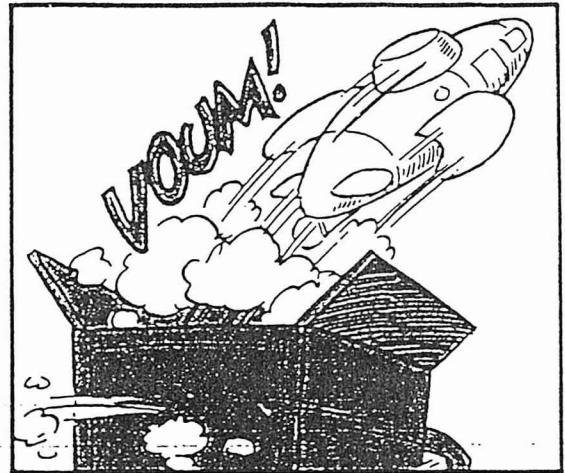
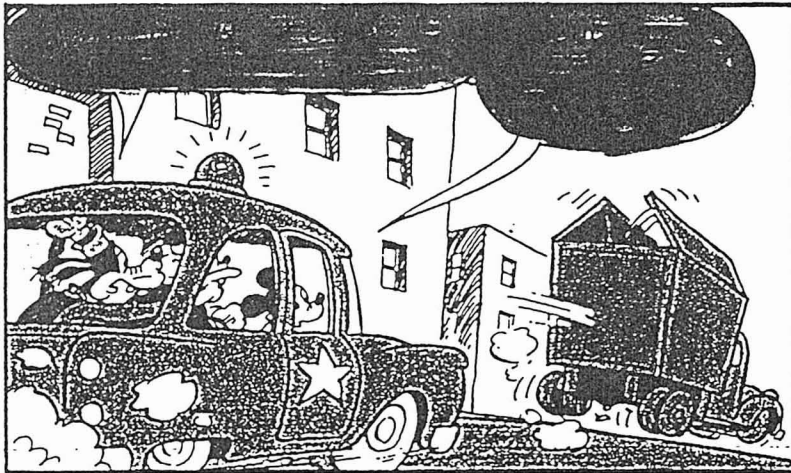
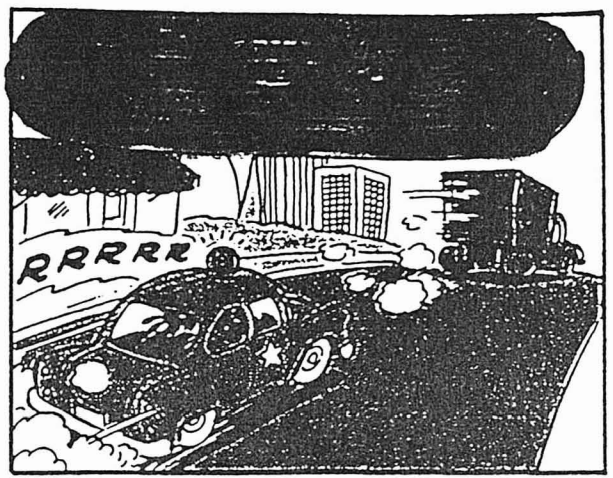
ESTADO DE ALERTA PER-
MANENTE! PATETA VIGIARÁ
A ENTRADA PRINCIPAL DO
BANCO! QUANTO A MIM, RESER-
VO-ME O PAPEL DO HOMEM
INVISÍVEL!











12

2



1

1

12

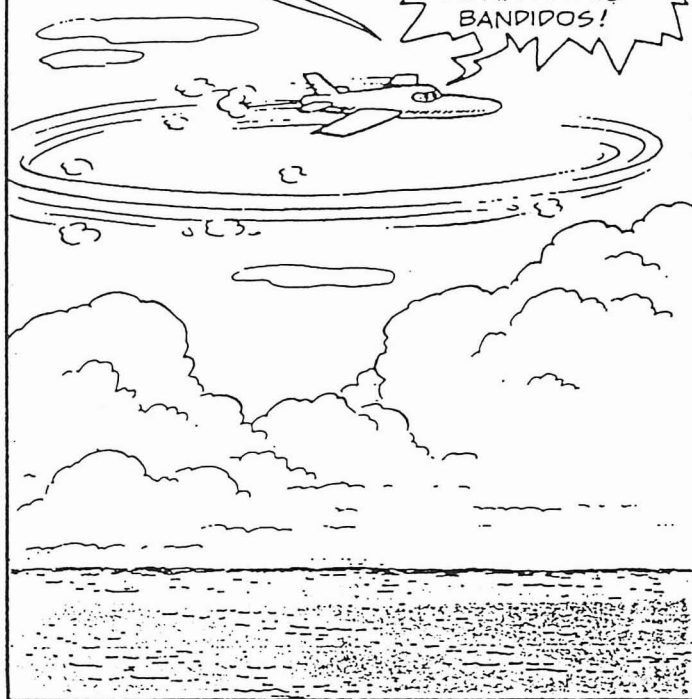
1



QUATRO HORAS MAIS TARDE...

BEBÉ COR-DE-ROSA
A PRONTO-PARA-TUDO...
TEM A CERTEZA
QUE CHEGAMOS
AO DESTINO?

SIM! VOCÊS
ESTÃO A SOBRE-
VOAR O SÍTIO
ONDE OS SINAIS DO
RADAR LOCALIZAM
A ATERRAJEM
DO AVIÃO DOS
BANDIDOS!



COLOQUEM OS PARA-
QUEDAS E PREPAREM-SE PARA SALTAR!

AQUI?

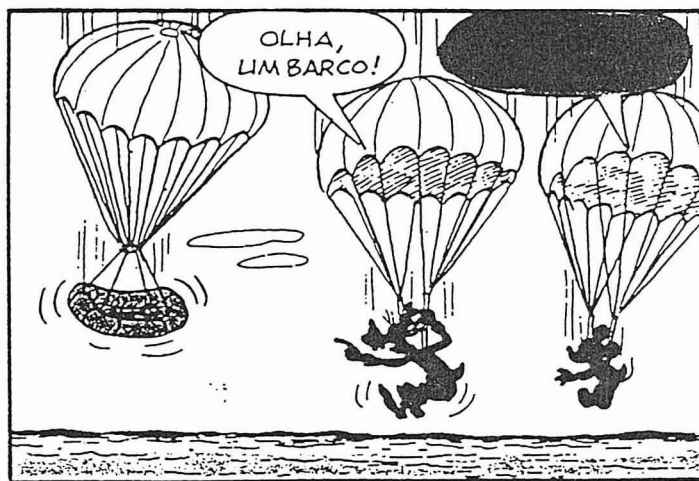


E O
BARCO,
ONDE É
QUE
ESTÁ?

NÃO TENHAM RECEIO!
ESTÁ TUDO PREVISTO!...

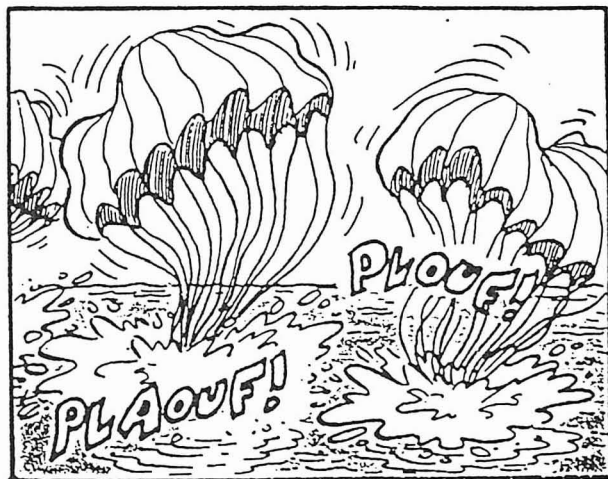


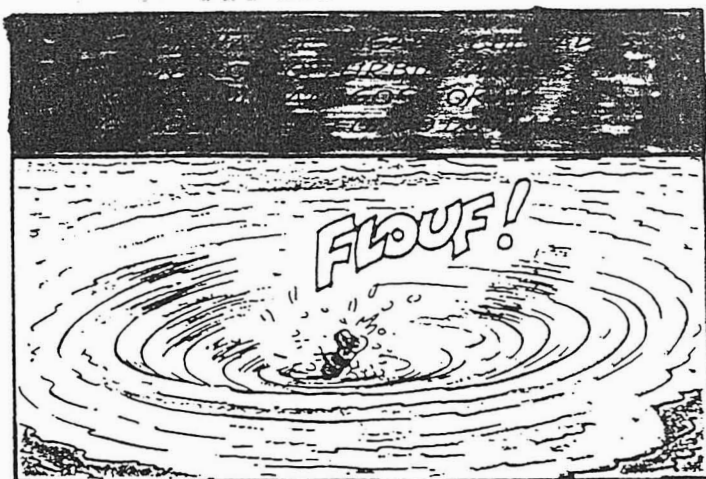
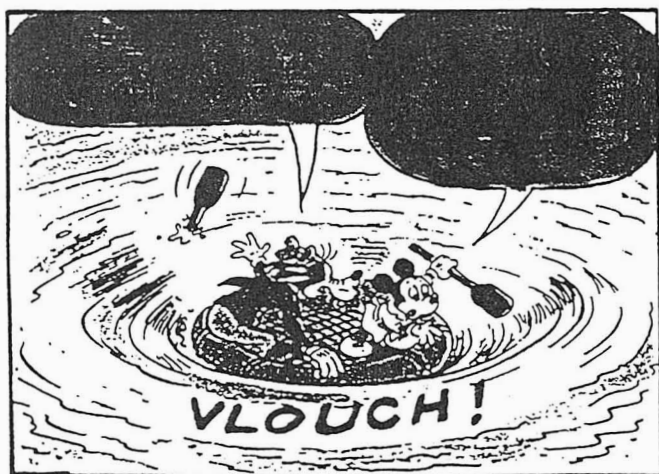
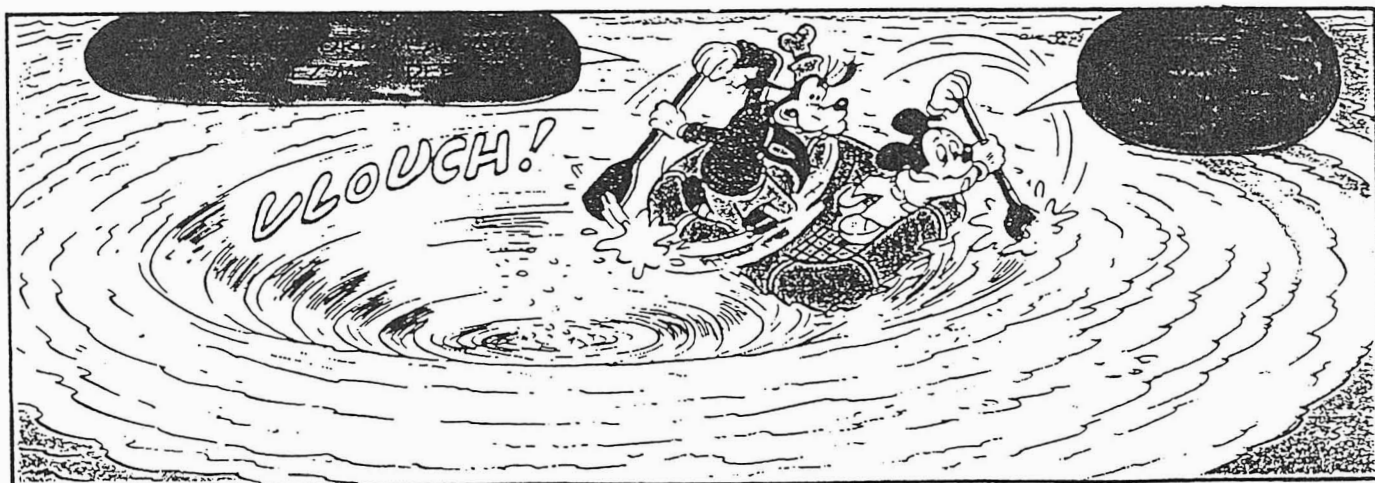
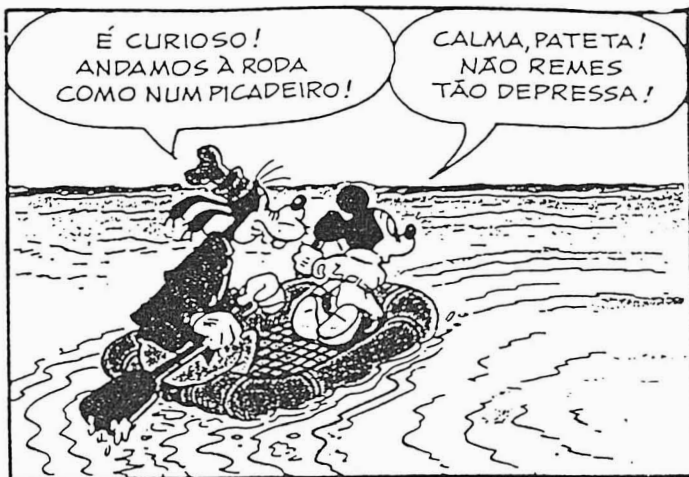
OLHA,
UM BARCO!

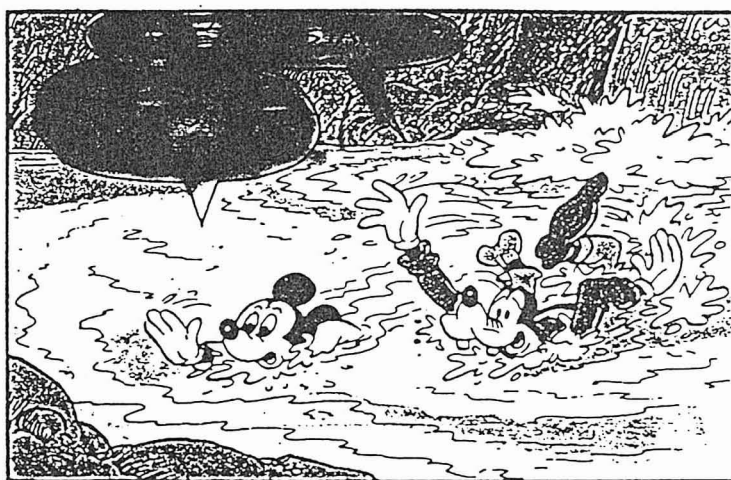
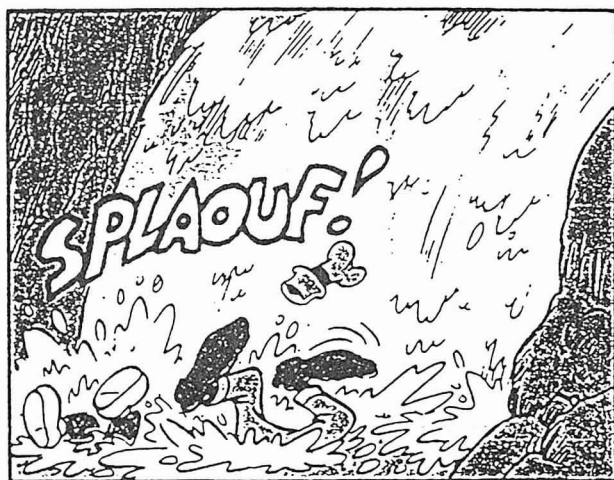
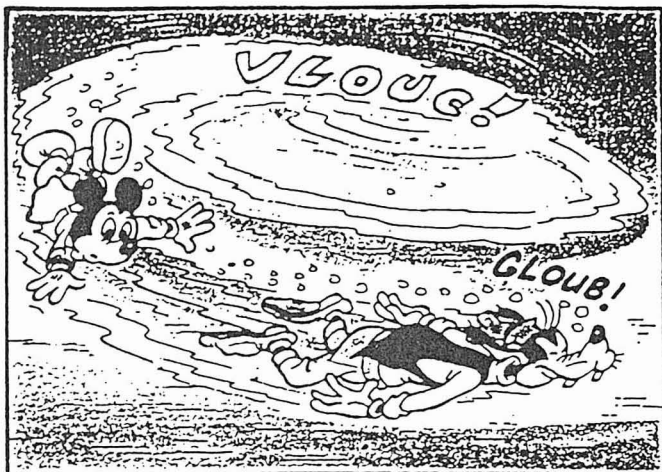


BEM!
E DEPOIS?

CREIO QUE TEREMOS
DE NAVEGAR POR AÍ
E ABRIR BEM OS OLHOS!





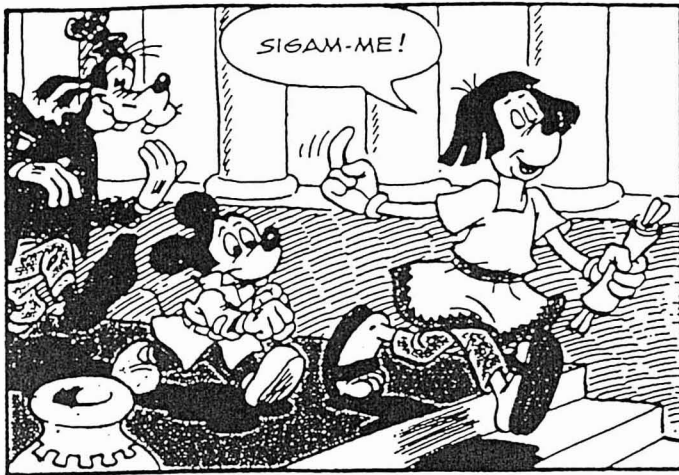


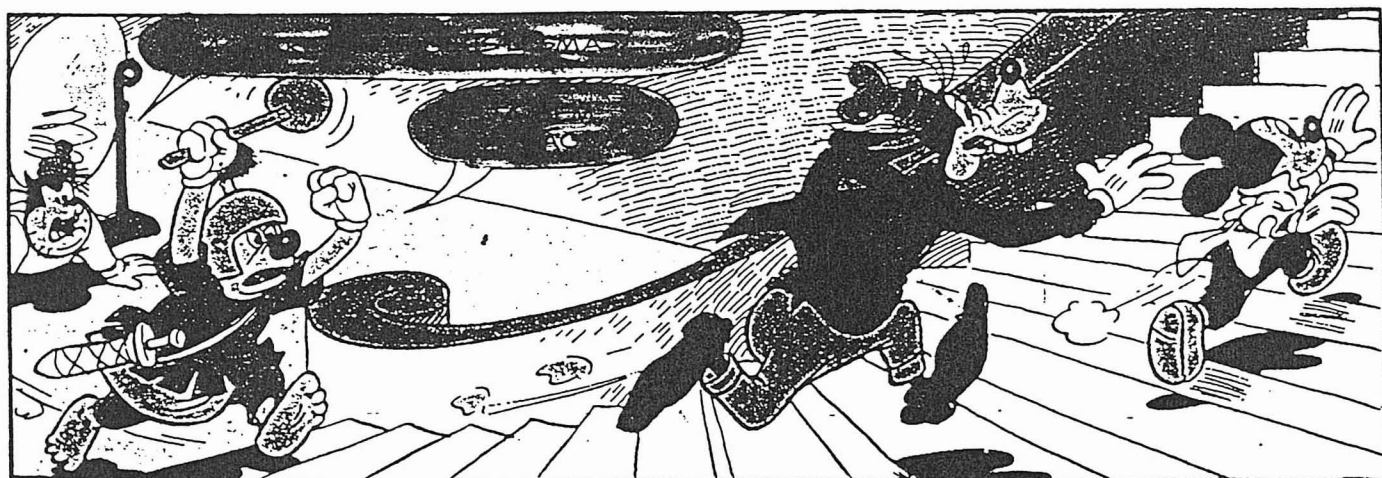
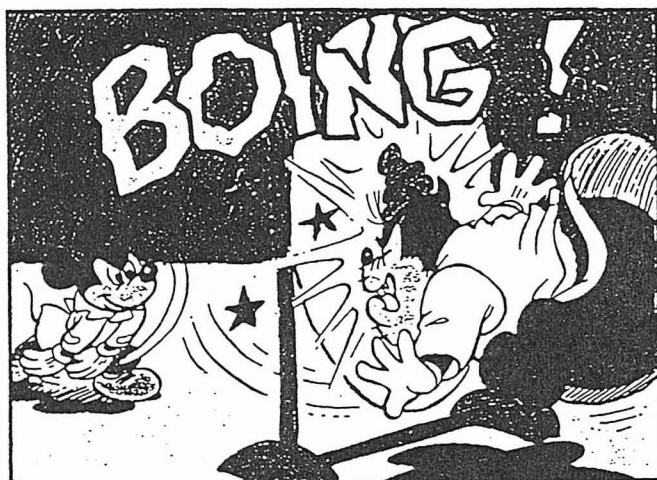
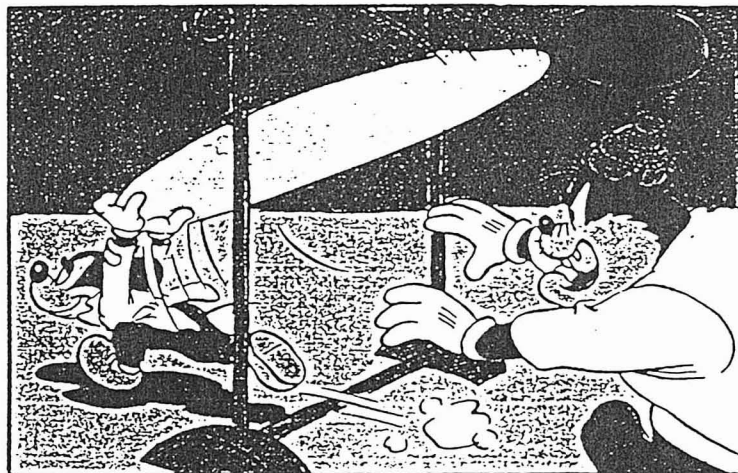


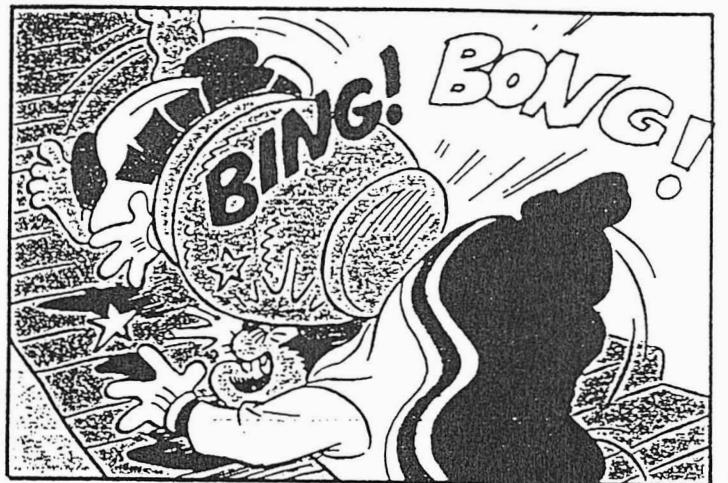
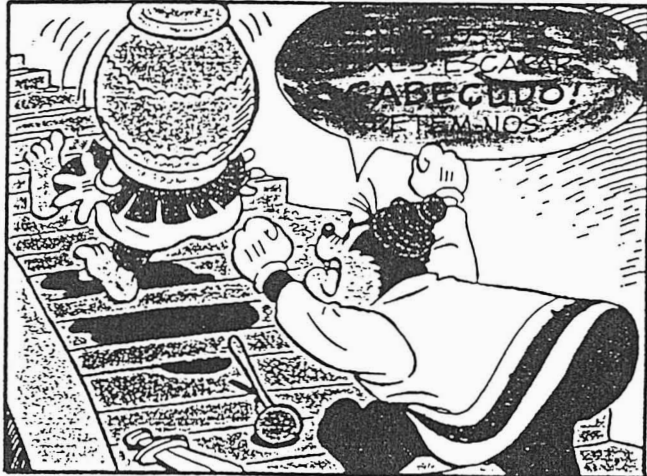
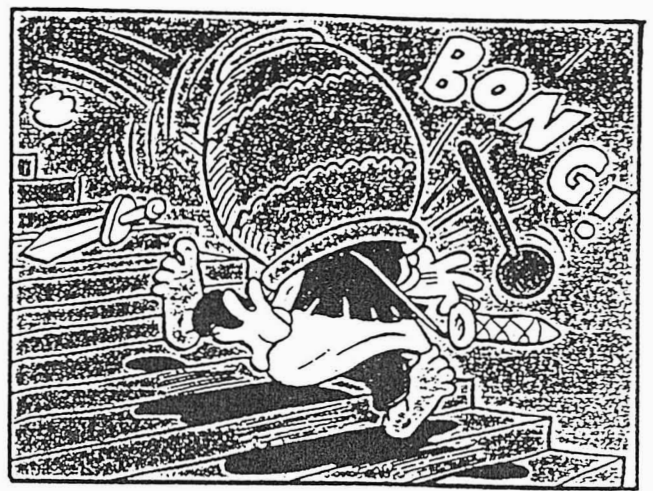
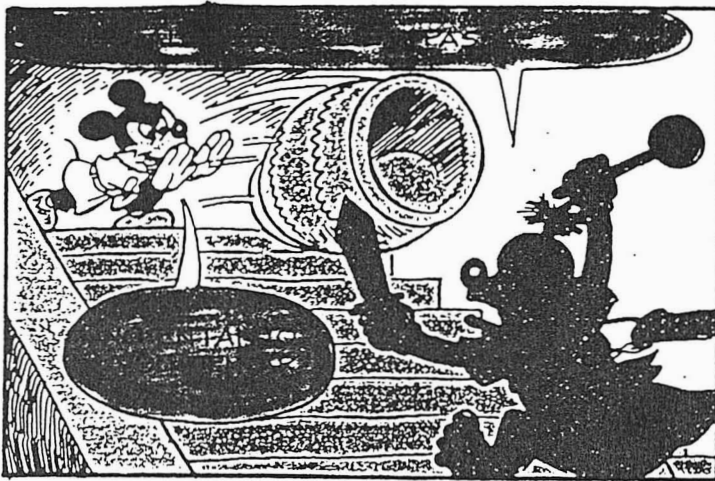
3

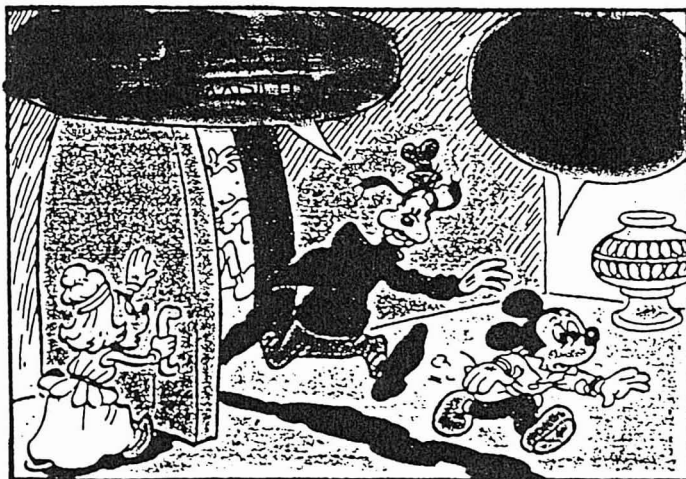
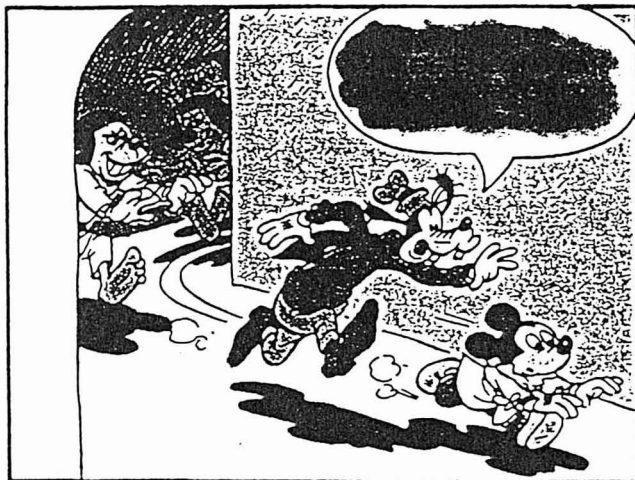


2









AMIGOS, SEJAM BEM-VINDOS À ATLÂNTIDA.



VIERAM INUTILMENTE, RECEIO. O MALFEITOR" COLOCOU NA PRISÃO TODO O CONSELHO MUNICIPAL E DROGOU TODOS OS HABITANTES DA CIDADE!



DA-LHE TODOS OS DIAS PASTILHAS MÁGICAS COMO ESTA AQUI.



MAS É HORTELÃ COMESTÍVEL!



ESTAS PASTILHAS NÃO TÊM QUALQUER PERIGO. EM TERRA, LÁ EM CIMA, TOMAMOS MONTES DISTO!

TALVEZ! MAS NO NOSSO MUNDO SUBMARINO, SÓ CONHECEMOS OS BOMBONS PICANTES, DAÍ O PODER DOS OUTROS.



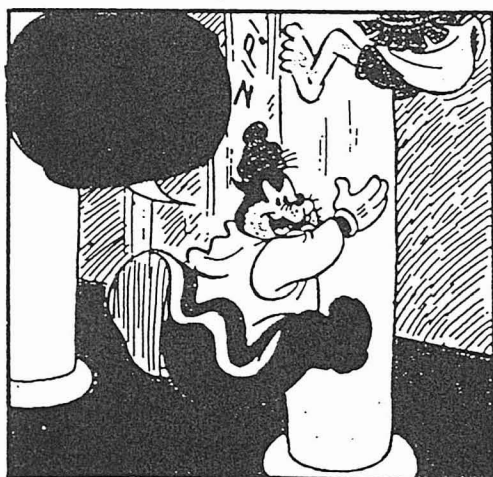
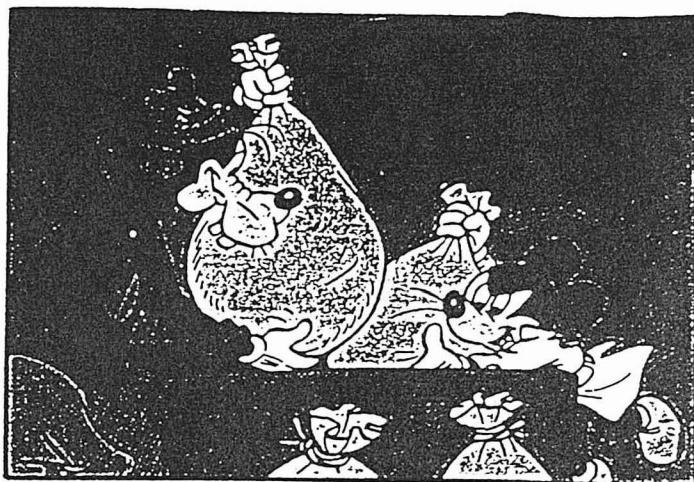
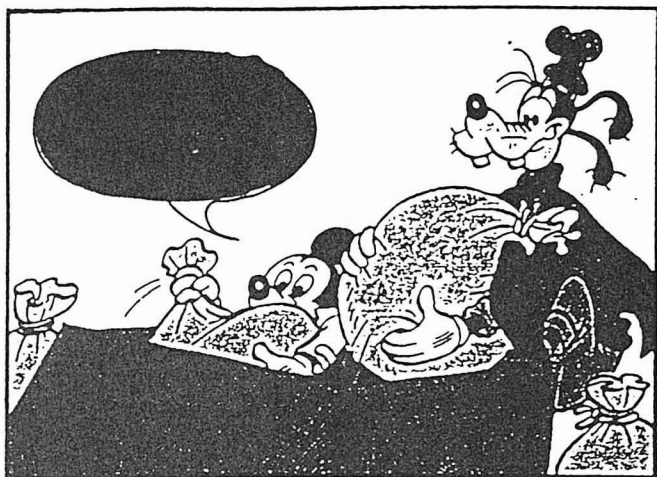
SOU MÉDICO! CONHEÇO O PODER DESTES BOMBONS E ABSTENHO-ME DE OS CHUPAR DESDE QUE AS AUTORIDADES DA CIDADE ESTÃO PRESAS!

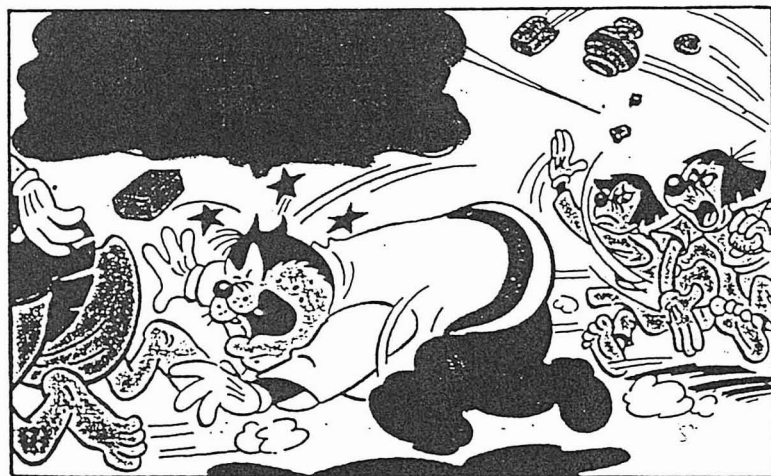


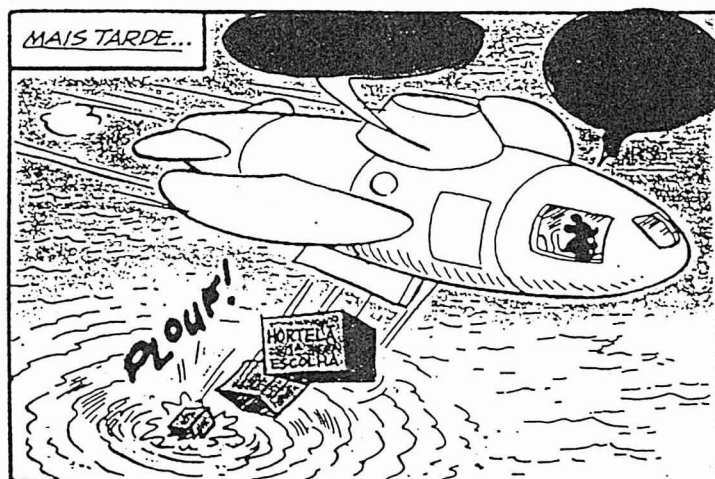
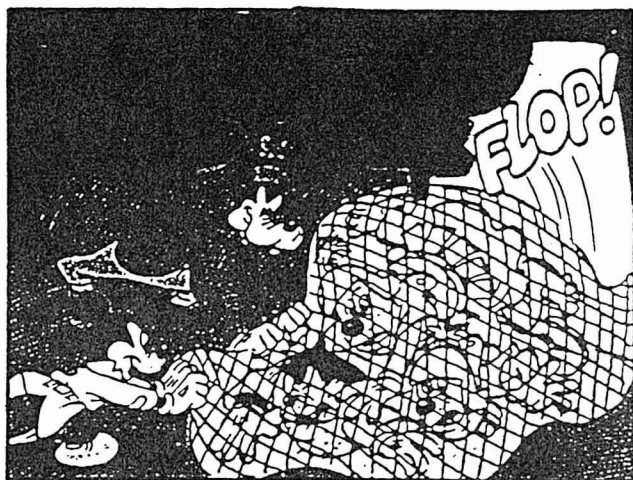
ALIÁS, O MALFEITOR IGNORA QUE A MINHA FILHA DAPHNÉ E EU ESCAPAMOS AO SORTILÉGIO!...











Para a turma controlo

O texto que se segue resultou do exercício de reescrita realizado pela turma controlo. Tal como o texto original que foi distribuído a estes alunos, apresenta-se sob a forma de um texto narrativo convencional.

Na apresentação desse texto, recorreremos ao seguinte código:

- a carregado, aparecem os conectores assinalados pela turma;
- em *itálico*, os verbos assinalados pela turma como sendo importantes para a constituição do texto;

- entre parênteses, ao lado do período ou do parágrafo a que se referem, os processos utilizados para obter a microestrutura a partir da superfície textual;

- entre asteriscos, os parágrafos e as descontinuidades assinaladas pelos alunos da turma.

Nos locais onde nada é assinalado, houve simples reprodução do texto original.

A Salta-Pocinhas certa de que não seriam os outros animais que a iam entregar *começou*, **entretanto**, despreocupadamente, a caçar e a roubar, ora esfomeada, ora farta.

(simplificação)

Breve *conheceu* todas as aldeias em redor, os seus caminhos, ruas, quintais, casas, poleiros, moradores, rebanhos e, sobretudo, os seus cães. Distinguia mesmo o ladrido e reconhecia o seu modo de correr.

(simplificação)

(supressão)

Não tardou que chegasse a mestra nas malas-artes de comer do seu e do alheio.

parágrafo significativo

descontinuidade

Mas ódio velho *não cansa* e assim era o do lobo para com a raposeta. Por causa disso, o lobo *ficou* esquelético.

(simplificação)

parágrafo significativo

descontinuidade

Ora, naquele Verão, *surgiu* uma grande seca. E *foram-se* embora muitos animais, outros *morreram* à sede.

Naquela mata, apenas uma fonte *corria*. E por lá passavam os bichos sequiosos. E como lá passassem todos, o lobo *pôs-se de guarda*, porque a raposa também lá iria e assim conseguiria apanhá-la.

(construção de uma inferência)

(supressão)

O lobo ia-se informando sobre a raposa mas nada obtinha.

(tratamento do diálogo)

parágrafo significativo

descontinuidade

A raposinha foi informada da artimanha do lobo e, durante vários dias, passou sede. E esperava que chovesse, mas tal não acontecia.

(transformação)

Uma tarde, o sol foi tão abrasador que a raposa não resistiu a molhar a boca no mel (simplificação). Fez tombar um cortiço, mas as abelhas picaram-na. Ela venceu-as e, ao lamber o mel, notou que era grosso e peganhento e veio-lhe uma ideia. Untou-se toda com o mel, rolou-se na palha e assim se mascarou. (transformação)

Então tomou lugar na fila dos bichos que iam à fonte, mas com medo que o lobo a reconhecesse. (simplificação) **Quando** chegou a sua vez, disfarçou a voz para perguntar ao lobo se podia beber. (tratamento do diálogo)

O lobo não a reconheceu e simpatizou com ela e ofereceu-lhe um bocado de carneiro. Perguntou-lhe ainda se tinha visto a raposa.

(construção de uma inferência)

A raposa ia todos os dias à fonte e aí falava e divertia-se com o lobo.

(simplificação)

Porém, o Verão foi passando até que apareceram os primeiros chuviscos. **Nesse dia**, a comadre raposa despiu o disfarce. (simplificação) **E** humilhou o lobo. (tratamento do diálogo)

O lobo perseguiu-a, contudo sem sucesso.

(simplificação)

E, depois da injúria, a fúria vingativa cresceu.

(transformação)

ANEXO 14

Textos que resultaram da actividade de resumo

Para a turma experimental

Apresentamos, em seguida, uma reprodução do texto que resultou do exercício de resumo, tal como ele nos foi entregue pela professora que leccionou as aulas da unidade didáctica que esteve no centro desta experiência pedagógica.

Temos de apresentá-lo em folhas à parte, porque se trata de um texto em banda desenhada, tal como o texto original com que estes alunos trabalharam.

Na apresentação desse texto, mantivemos os sinais convencionais utilizados para a reescrita.

Para os novos elementos, utilizámos o seguinte código:

- generalização ⑥
- construção ②
- supressão ⑤

O SEGREDO DA ATLÂNTIDA

MICKEY E PATETA RECEBERAM UMA CHAMADA URGENTE DE M. JEAN TACE, PRESIDENTE DIRECTOR DO "BANCO UNIVERSAL".

É TERRÍVEL, MICKEY! ESTES BANDIDOS ROUBARAM TODOS OS BANCOS DA CIDADE, EXCEPTO O MEU! RECEIO QUE ESTEJA PRÓXIMA A MINHA VEZ! AJUDEM-ME!

ESTAMOS AQUI PARA ISSO, MEU CARO SR. TACE!

AUDACIOSOS ASSALTOS

ESTES BANDIDOS SÃO MUITO RÁPIDOS E EFICAZES; O MAIS ESTRANHO É QUE A POLÍCIA É INCAPAZ DE ENCONTRAR O MENOR INDÍCIO DO SEU PARADEIRO!

QUE SUGERES, MICKEY?

ESTADO DE ALERTA PERMANENTE! PATETA VIGIARÁ A ENTRADA PRINCIPAL DO BANCO! QUANTO A MIM, RESERVO-ME O PAPEL DO HOMEM INVISÍVEL!

D



⊗
⊗
2

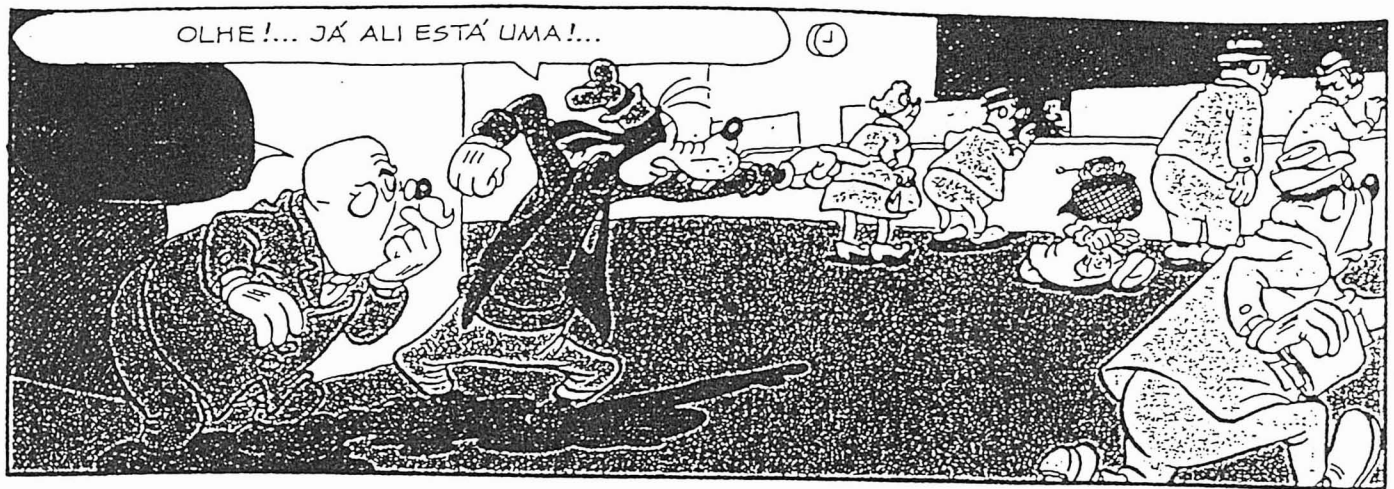
1

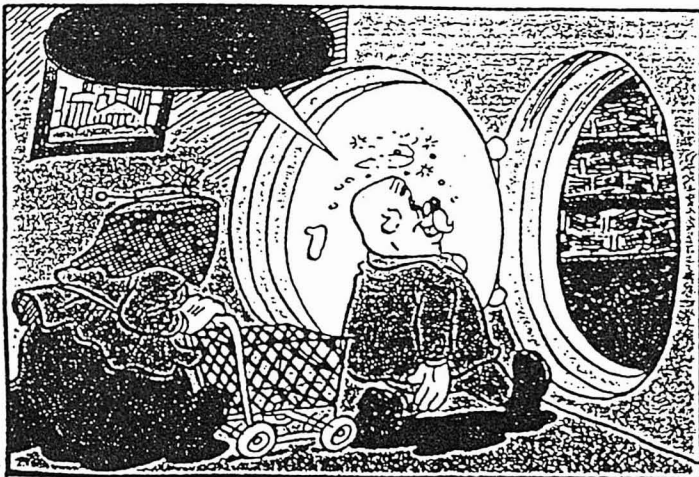
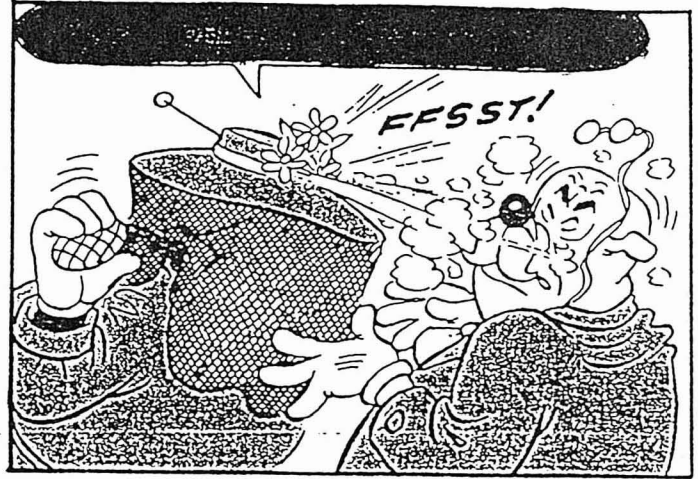


⊗

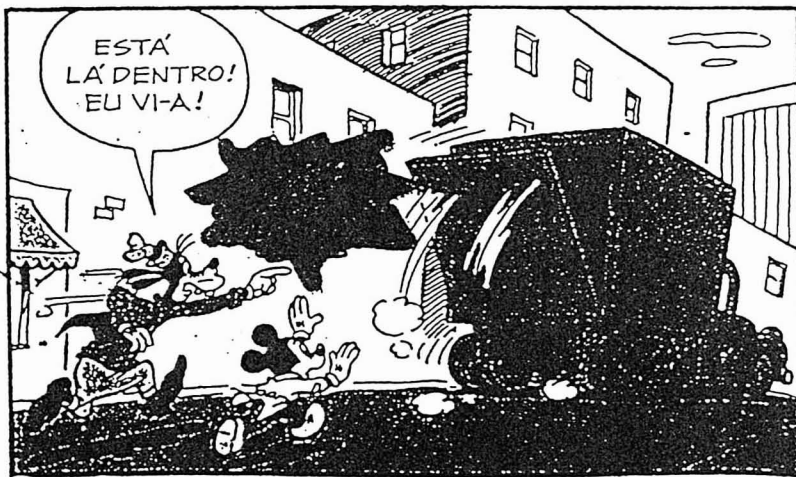
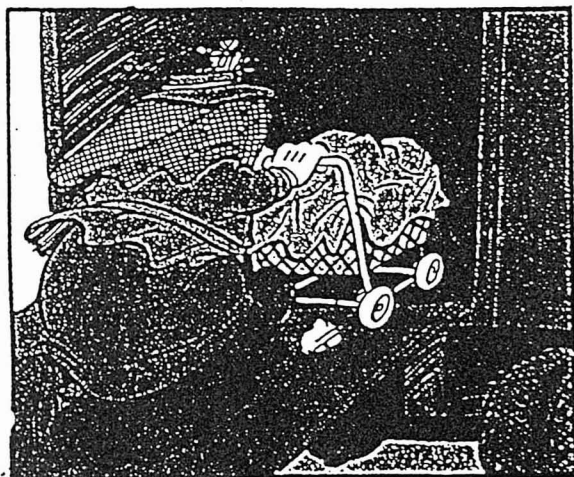
⊗

2



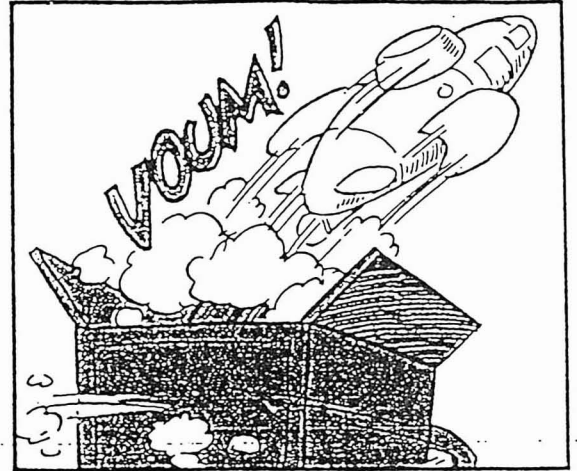
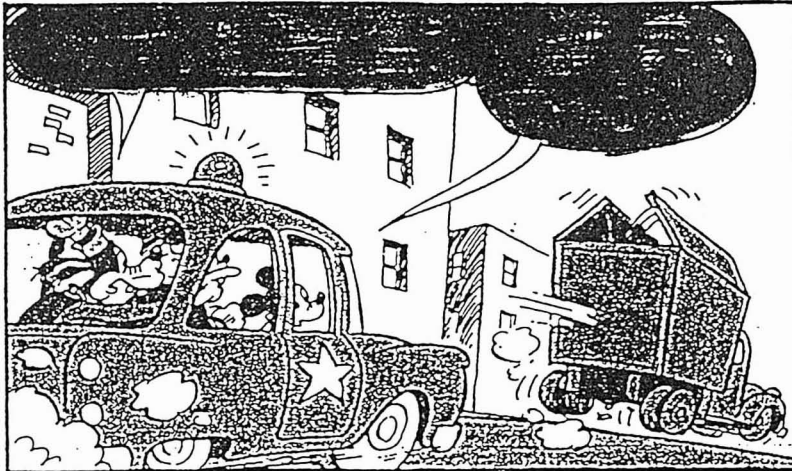




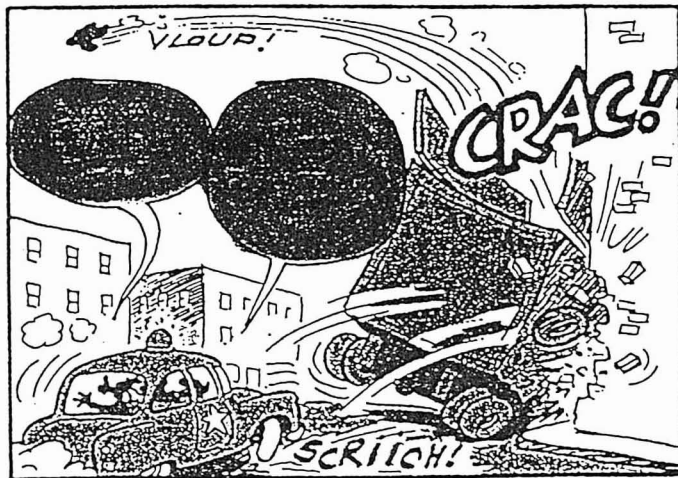




S



2



2

2

☒

⊗

2



5

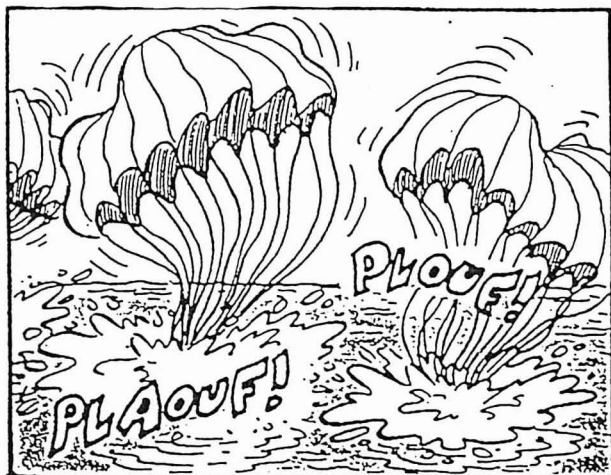
☒

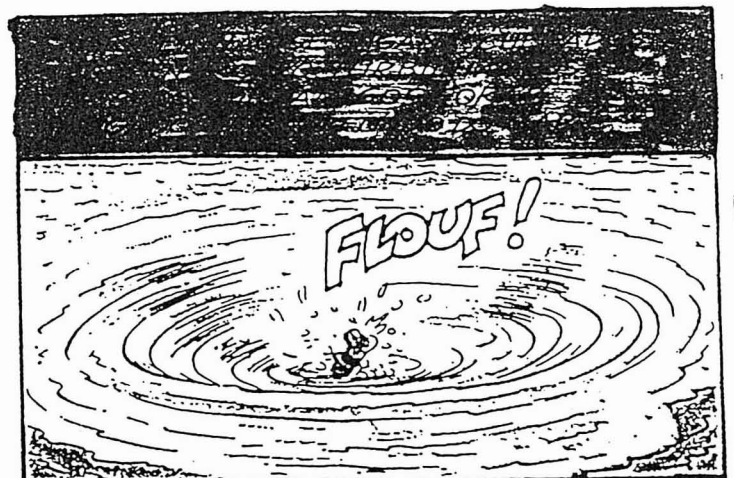
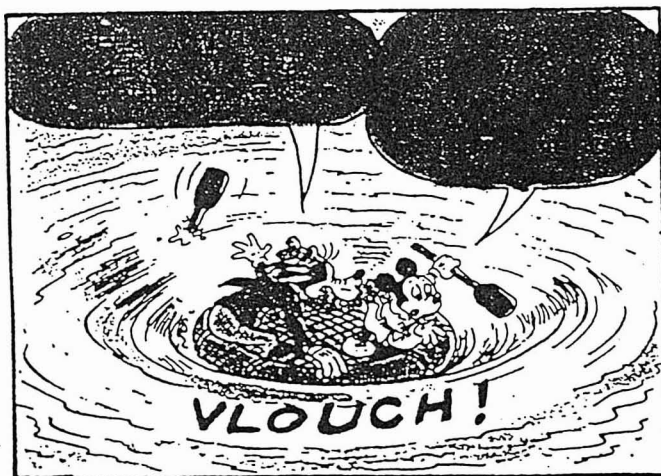
⊗

1

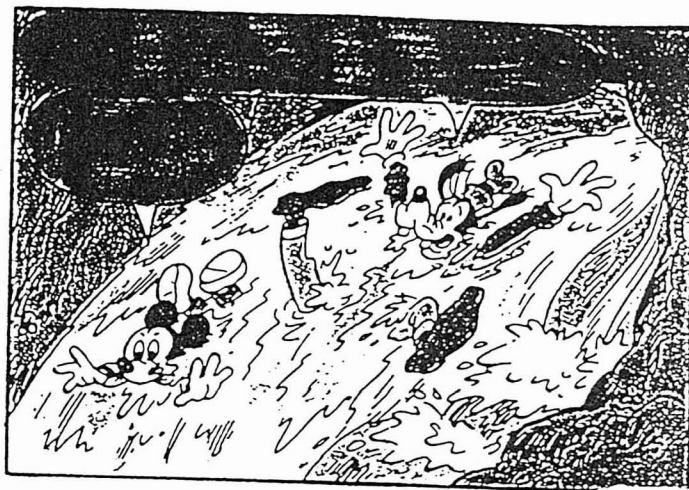
c







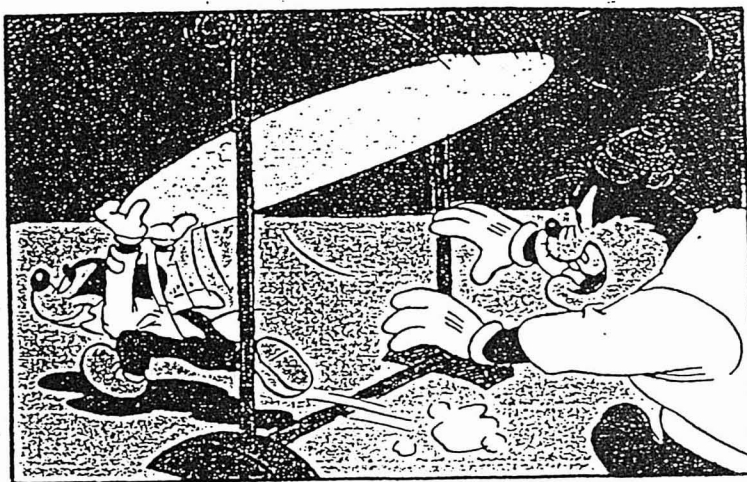
5







G



☒
☒
2



S

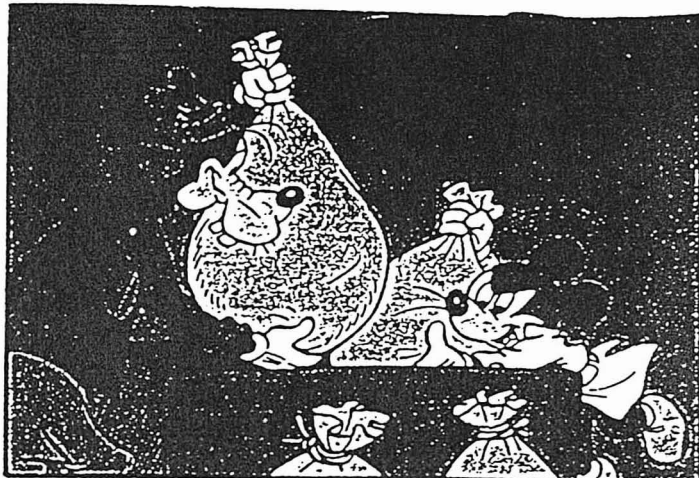
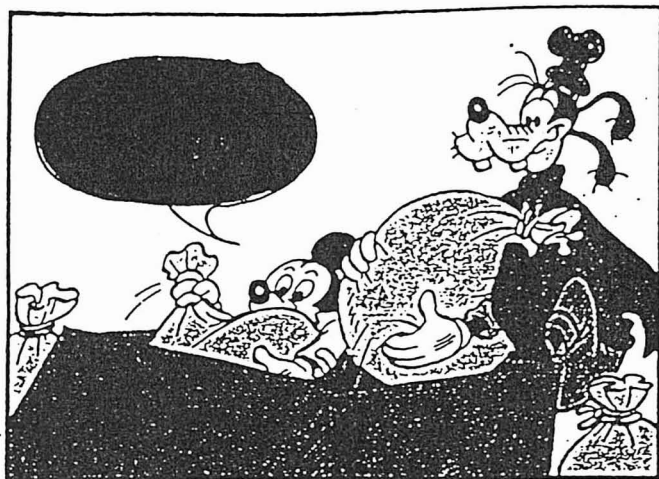




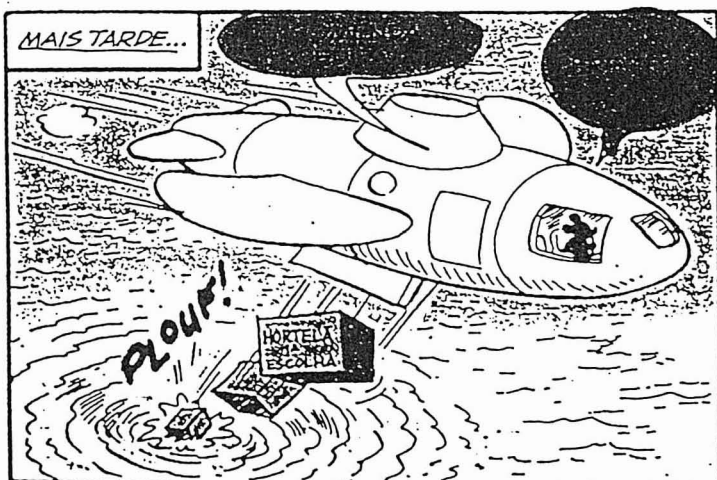


⊠
⊗
2









Para a turma controlo

O texto que se segue resultou do exercício de resumo realizado pela turma controlo. Tal como o texto original que foi distribuído a estes alunos, apresenta-se sob a forma de um texto narrativo convencional.

Na apresentação desse texto, recorreremos ao seguinte código:

- a carregado, aparecem os conectores assinalados pela turma;
- entre parênteses, ao lado de cada parágrafo ou período representativo de uma macroproposição, os processos utilizados na sua derivação a partir da microestrutura (com recurso eventual ao texto original).

A raposa vivia calmamente. Caçava e roubava.

(generalização)

O ódio invadia o lobo.

(generalização)

(supressão)

Nesse **Verão**, houve uma grande seca. Só uma fonte corria. O lobo guardava essa fonte. Ele queria apanhar a raposa. Assim, a raposeta passava sede.

(construção)

Uma tarde, foi à fonte disfarçada. O lobo não a reconheceu.

(construção)

Porém, o Verão foi passando. Apareceram as primeiras chuvas. A raposa tirou o disfarce e humilhou o lobo.

(generalização)

E o ódio do lobo cresceu.

(generalização)

ANEXO 15

Modelos de reescrita, resumo e conclusão dos textos de consolidação








1. Para a turma experimental

1.1. Reescrita

Apresentamos, em seguida, uma reprodução do texto que resultou do exercício de reescrita feito no momento de consolidação dos conhecimentos adquiridos, tal como ele nos foi entregue pela professora que leccionou as aulas dessa unidade didáctica que esteve no centro desta experiência pedagógica.

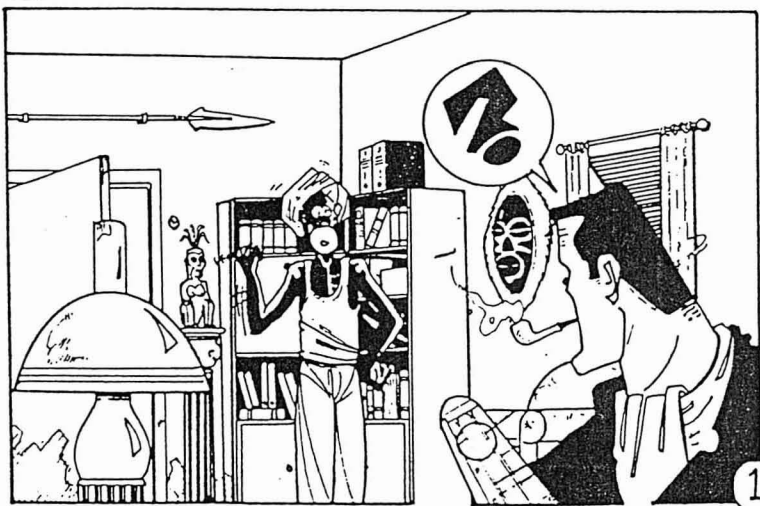
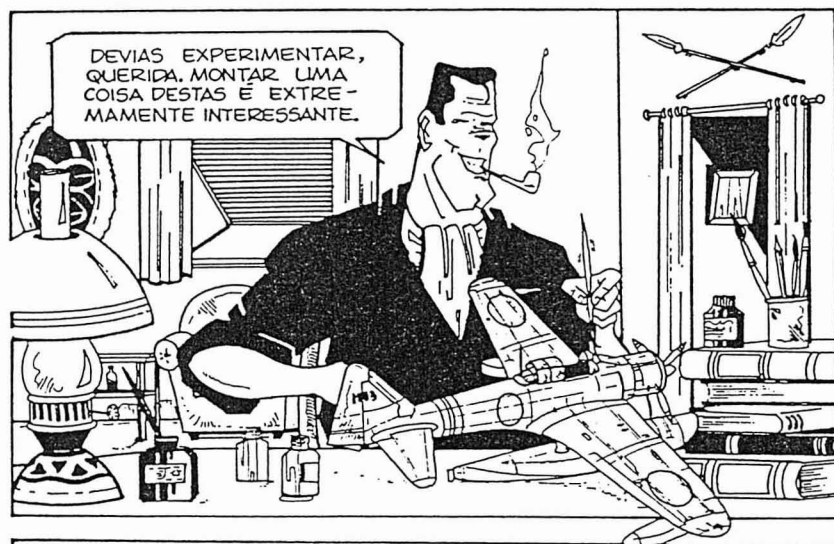
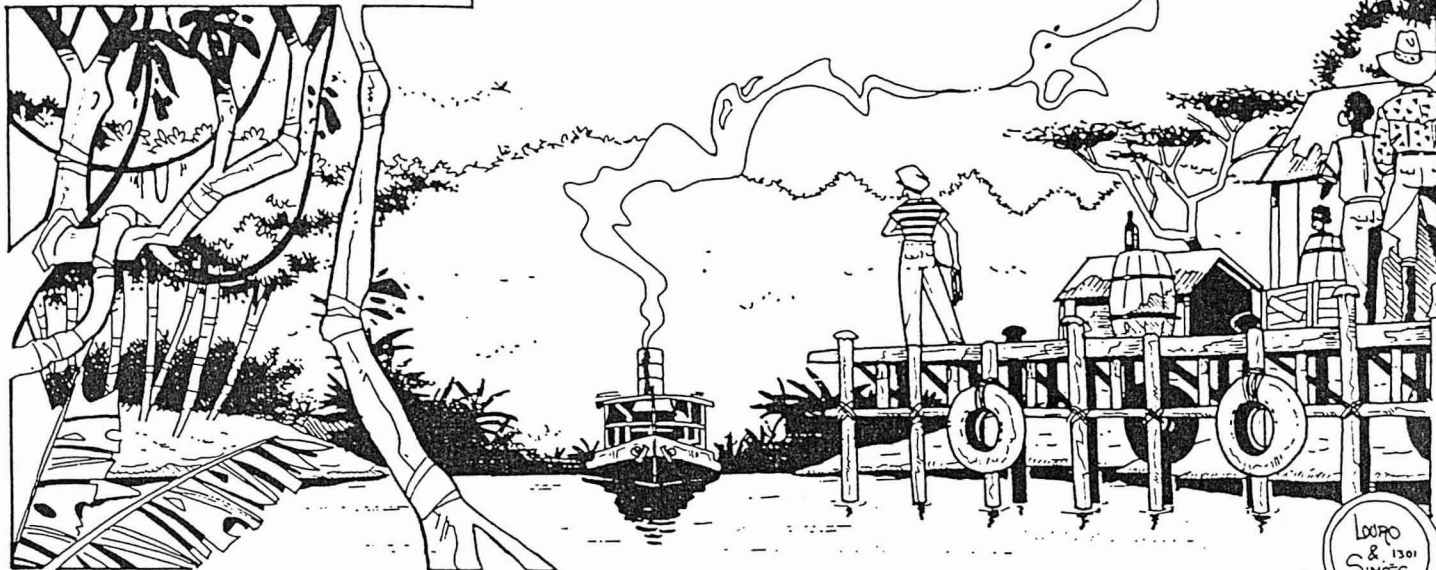
Tal como aconteceu anteriormente, temos de apresentá-lo em folhas à parte, porque se trata de um texto em banda desenhada, tal como o texto original com que estes alunos trabalharam.

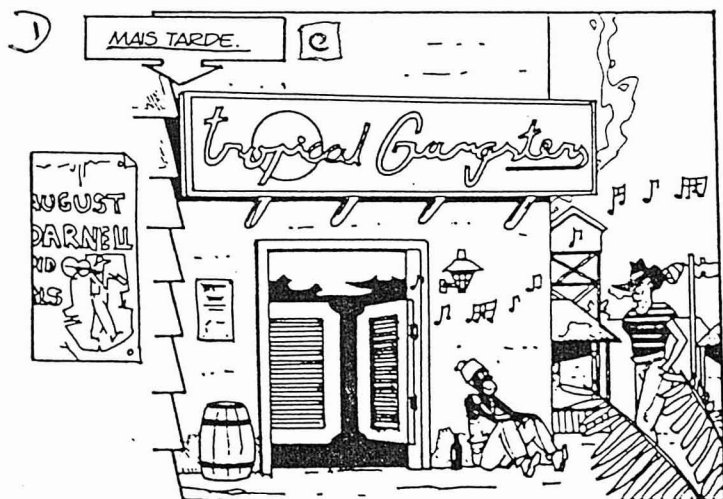
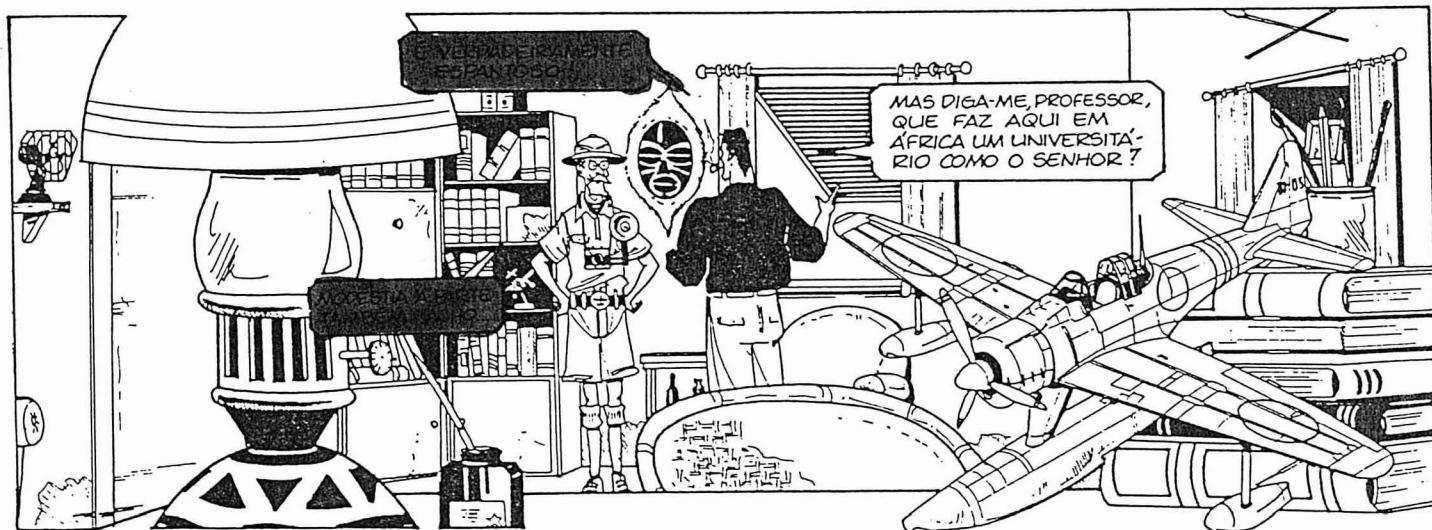
Retomámos o código anteriormente utilizado para a reescrita do texto das sessões didácticas:

- eliminação de vinhetas inteiras 
- eliminação de pormenores de vinhetas 
- transformação  1
- simplificação  2
- supressão  3
- conectores 
- descontinuidades 

JIM DEL MONACO

OS HOMENS-LEOPARDO








1.2. Resumo

Apresentamos, em seguida, uma reprodução do texto que resultou do exercício de resumo realizado no momento de consolidação dos conhecimentos adquiridos durante a unidade didáctica, tal como ele nos foi entregue pela professora que leccionou as aulas que dela constavam.

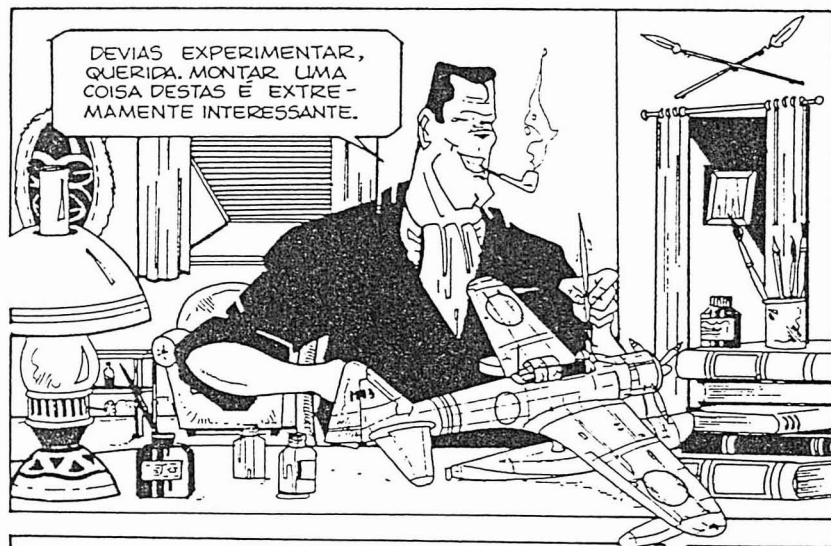
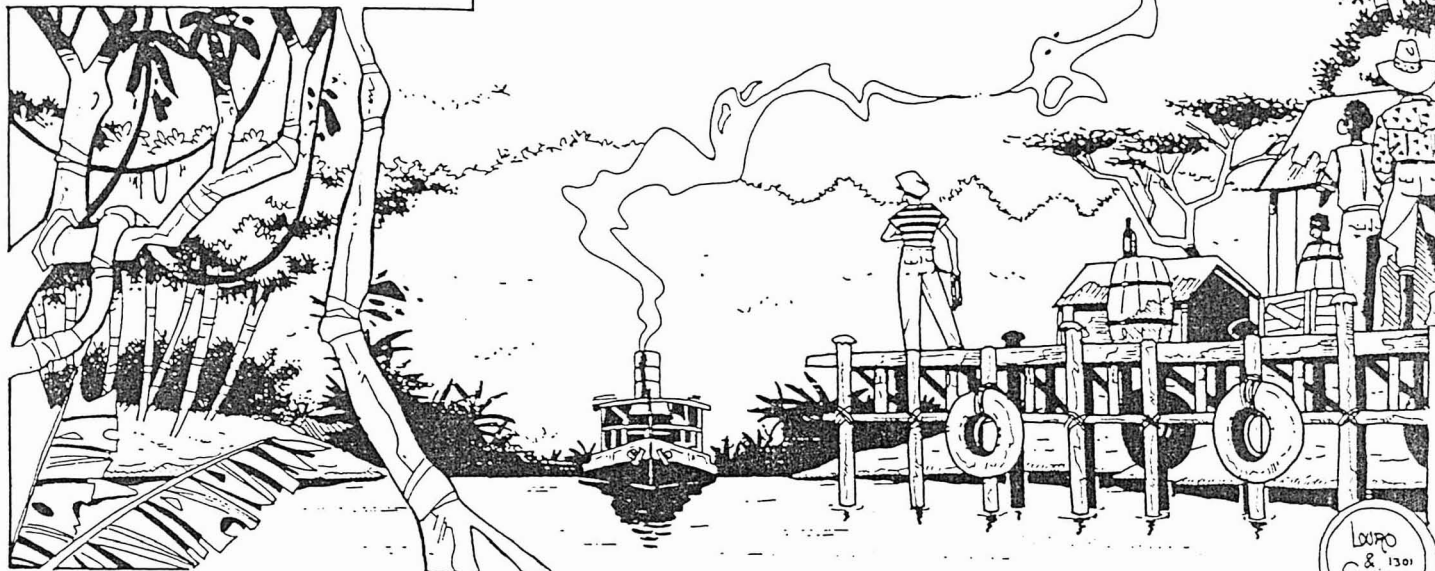
Temos de apresentá-lo em folhas à parte, porque se trata de um texto em banda desenhada, tal como o texto original com que estes alunos trabalharam.

Também aqui mantivemos os sinais convencionais utilizados para a reescrita e retomámos os que tinham sido usados para o resumo do texto com o qual os alunos trabalharam nas sessões didácticas:

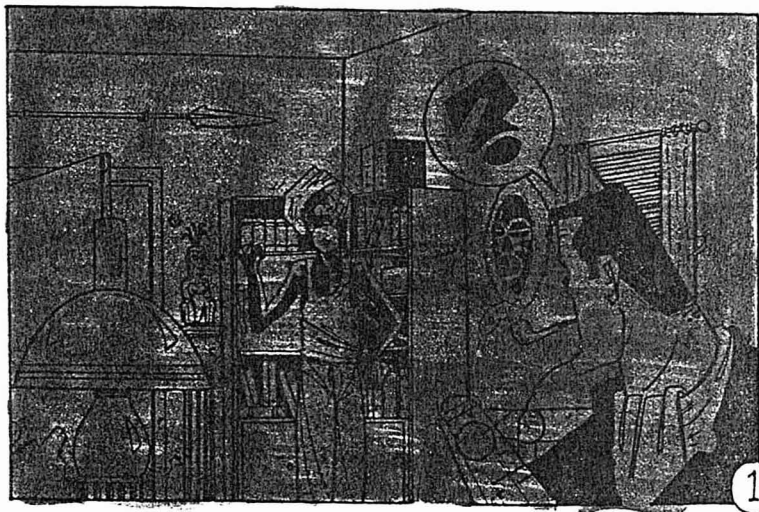
- generalização 
- construção 
- supressão 

JIM DEL MONACO

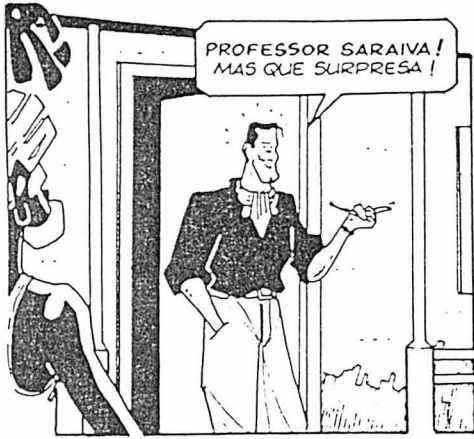
OS HOMENS-LEOPARDO



INTRODUÇÃO



G

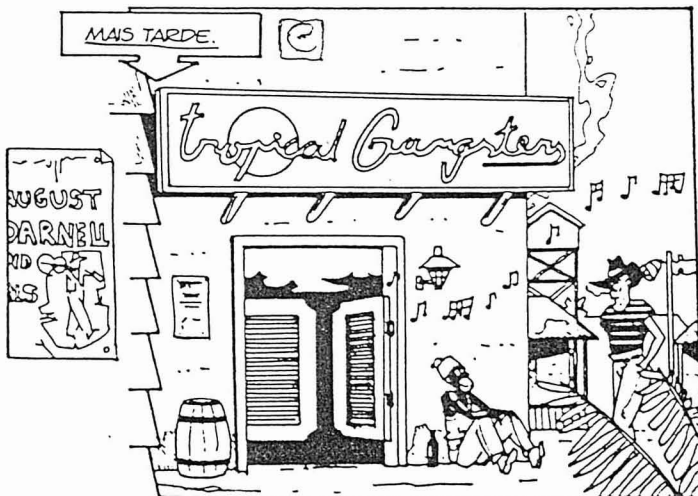
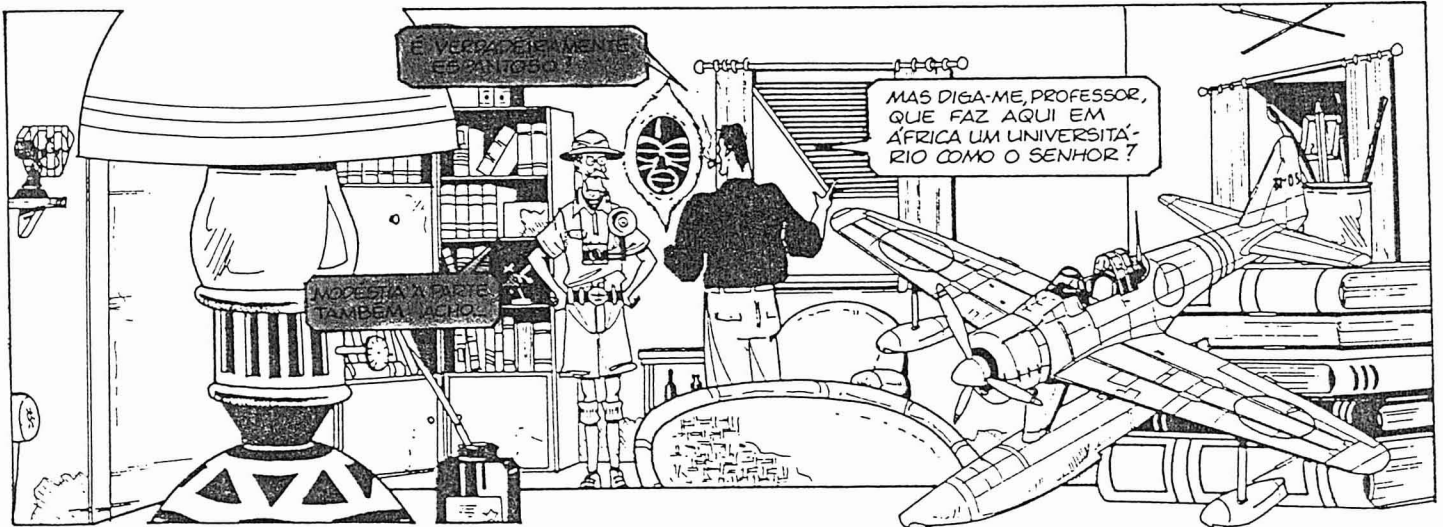
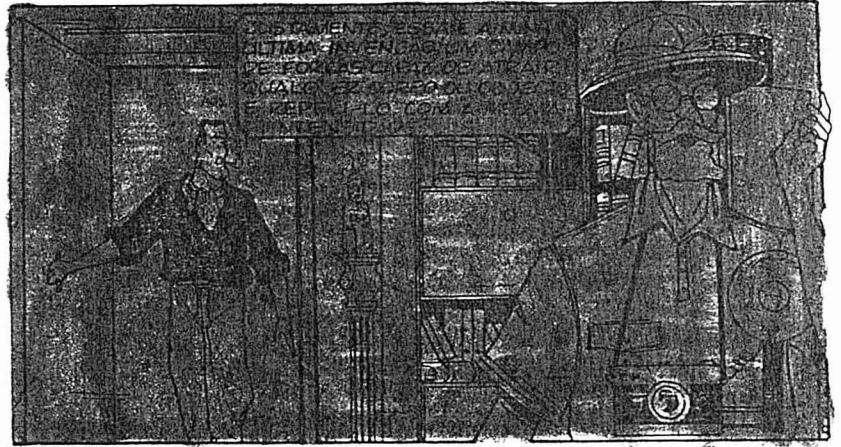


PROBLEMA

(S)



2



1.3. Conclusão da narrativa

Dos vários textos construídos para completar a banda desenhada com a qual estes alunos trabalharam, no momento de consolidação dos conhecimentos adquiridos durante a unidade didáctica, seleccionámos o seguinte, que constitui não só um testemunho da sua capacidade para transferir conhecimentos adquiridos a partir da banda desenhada para o domínio do texto narrativo convencional, mas também uma amostra da sua criatividade.

Então, o senhor Saraiva foi à caça com o Jim Del Mónaco, que fez questão de o acompanhar. Meteram-se pela selva dentro e à medida que iam andando, montavam armadilhas.

Ouviram um rugido e ... era um leopardo que tinha sido apanhado. Foram a correr, mas quando lá chegaram já estava solto ao pé de uns homens de figura invulgar.

Estavam pintados como Leopardos.

Então os homens levaram-nos e prenderam-nos numa jaula. Até que o chefe os chamou e explicou-lhes numa longa conversa que eles chamavam-se homens-leopardo e que os tinham prendido porque não querem que ninguém cace os animais porque gostam muito deles e que se toda a gente o fosse a fazer muitos já estariam em extinção. Então o professor desistiu de ir caçar e voltou para casa.

E quando lá chegou, explicou tudo à mulher e ela compreendeu e finalmente desistiu da ideia dos troféus.

2. Para a turma controlo

2.1. Reescrita

O texto que se segue resultou do exercício de reescrita realizado pela turma controlo no momento de consolidação dos conhecimentos adquiridos. Tal como o texto original que foi distribuído a estes alunos, apresenta-se sob a forma de um texto narrativo convencional.

Na apresentação desse texto, recorreremos ao seguinte código:

- a carregado, aparecem os conectores assinalados pela turma;
- em *itálico*, os verbos assinalados pela turma como sendo importantes para a constituição do texto;
- entre parênteses, ao lado do período ou do parágrafo a que se referem, os processos utilizados para obter a microestrutura a partir da superfície textual;
- entre asteriscos, os parágrafos e as descontinuidades assinaladas pelos alunos da turma.

Nos locais onde nada é assinalado, houve simples reprodução do texto original.

Na aldeia de Sokong, na ilha Ringa, *vivia* outrora uma família. O pai, Doberi, *era* pescador. A mulher, Illeti, *vendia* o peixe que o marido *pescava* e *fabricava* redes. A filha, **então** de doze anos, com o nome de Yosa, *ajudava* a mãe e, **por vezes**, ia vender as redes no resto da ilha.

(simplificação)

parágrafo significativo

descontinuidade

Naquele dia, ao fim da tarde, depois do pôr-do-sol, Doberi, sentado na praia, *pensava* que conhecia o mar como o chão da sua própria casa. Mas uma surpresa *esperava-o*, nessa noite.

(transformação)

parágrafo significativo

Com efeito, ao longe, em direcção à praia, *vinha* uma embarcação estranha.

(supressão)

parágrafo significativo

Doberi decide ir ver de perto o barco. Que surpresa!

Ele *abriga* uma criança adormecida.

O pescador *pega* nela e a criança acorda, *abrindo* os olhos.

(simplificação)

Levou-a para casa.

(construção de uma inferência)

parágrafo significativo

descontinuidade

Em casa, a família só *tem* atenções para com a criança que se *mantém* calada.

A mãe *pergunta-lhe* como é que se *chama* e ele *responde* "Odamok". Diz que vem dali e aponta para o alto mar. *Afirma* que os pais estão além e que não sabe a razão porque o *deixaram* sozinho na jangada. **Durante muito tempo** viajou, alimentando-se da comida contida na jangada.

(tratamento do diálogo)

parágrafo significativo

descontinuidade

Começa **então** uma vida nova para Odamok. Doberi e a sua mulher, depois de terem pensado, decidiram adoptá-lo.

(simplificação)

parágrafo significativo

descontinuidade

Os anos passam, o menino cresce.

Um dia, vendo o seu pai fatigado, antes de partir para a pesca, Odamok diz-lhe que o quer substituir. (simplificação) Doberi já tinha trabalhado muito, agora era a vez de Odamok. Depois de insistir, Odamok parte para o alto mar. (tratamento do diálogo)

Naquele dia, Doberi vê o seu barco a afastar-se sem ele.

Uma vez no mar, sozinho, Odamok relembra a viagem que há dez anos atrás fez.

(simplificação)

Pensa nos pais, o porquê da separação, os perigos que correu.

Ele pensa se os pais estarão vivos...

(simplificação)

2.2. Resumo

O texto que se segue resultou do exercício de resumo realizado pela turma controlo no momento de consolidação dos conhecimentos adquiridos. Tal como o texto original que foi distribuído a estes alunos, apresenta-se sob a forma de um texto narrativo convencional.

Na apresentação desse texto, recorreremos ao seguinte código:

- a carregado, aparecem os conectores assinalados pela turma;
- entre parênteses, ao lado de cada parágrafo ou período representativo de uma macroproposição, os processos utilizados na sua derivação a partir da microestrutura (com recurso eventual ao texto original).

Uma família humilde de pescadores vivia numa aldeia de uma certa ilha.

(generalização)

Doberi, pescador, encontra uma criança adormecida e abandonada num barco. E resolve adoptá-la.

(generalização)

O menino cresce.

Um dia, vendo o pai bastante cansado, pediu-lhe que fosse sozinho na expedição e o pai confia nele.

(supressão)

Uma vez no mar, Odamok lembra-se da sua infância e tem vontade de saber notícias do seu país natal.

(generalização)

2.3. Conclusão da narrativa

Dos vários textos construídos para completar o texto narrativo convencional com o qual estes alunos trabalharam, no momento de consolidação dos conhecimentos adquiridos durante a unidade didáctica, seleccionámos o seguinte, que constitui uma amostra da sua criatividade.

Os dias passaram e Odamok continua nas suas expedições.

Certo dia, enquanto passeava na praia, pareceu-lhe ver uma embarcação igual àquela onde veio. Foi a correr buscar o barco de pesca do pai, ver o que tinha a embarcação dos três troncos.

A sua misteriosa infância ainda não lhe tinha saído da cabeça. Quando chegou à embarcação, nela entrou uma grande chama, abriu-se e Odamok foi ter a uma ilha. Lá encontrou os pais e ficou a viver para sempre.

Assim conta a lenda, assim conta o tempo.

ANEXO 16

**Resultados globais das turmas experimental e controlo nos três
momentos de avaliação previstos**

Chamamos a atenção para o facto de que, quando foi necessário utilizar os resultados obtidos na prova "micro-BD" para fazer cálculos estatísticos, tivemos que encontrar valores equivalentes na escala de 0 a 5, para podermos compará-los com os resultados obtidos na prova "micro-convencional".

Para os quadros, apresentados em seguida, utilizámos as seguintes abreviaturas:

MiCV1 - prova "micro-convencional" do Pré-teste

MiBD1 - prova "micro-BD" do Pré-teste

MaCV1 - prova "macro-convencional" do Pré-teste

MaBD1 - prova "macro-BD" do Pré-teste

Su1CV1 - prova "super1-convencional" do Pré-teste

Su1BD1 - prova "super1-BD" do Pré-teste

Su2CV1 - prova "super2-convencional" do Pré-teste

Su2BD1 - prova "super2-BD" do Pré-teste

MiCV2 - prova "micro-convencional" do Pós-teste 1

MiBD2 - prova "micro-BD" do Pós-teste 1

MaCV2 - prova "macro-convencional" do Pós-teste 1

MaBD2 - prova "macro-BD" do Pós-teste 1

Su1CV2 - prova "super1-convencional" do Pós-teste 1

Su1BD2 - prova "super1-BD" do Pós-teste 1

Su2CV2 - prova "super2-convencional" do Pós-teste 1

Su2BD2 - prova "super2-BD" do Pós-teste 1

MiCV3 - prova "micro-convencional" do Pós-teste 2

MiBD3 - prova "micro-BD" do Pós-teste 2

MaCV3 - prova "macro-convencional" do Pós-teste 2

MaBD3 - prova "macro-BD" do Pós-teste 2

Su1CV3 - prova "super1-convencional" do Pós-teste 2

Su1BD3 - prova "super1-BD" do Pós-teste 2

Su2CV3 - prova "super2-convencional" do Pós-teste 2

Su2BD3 - prova "super2-BD" do Pós-teste 2

Grupo exp.		Nº	Mi CV1	Mi BD1	Ma CV1	Ma BD1	Su1 CV1	Su1 BD1	Su2 CV1	Su2 BD1	Mi CV2	Mi BD2	Ma CV2	Ma BD2	Su1 CV2	Su1 BD2	Su2 CV2	Su2 BD2	Mi CV3	Mi BD3	Ma CV3	Ma BD3	Su1 CV3	Su1 BD3	Su2 CV3	Su2 BD3			
	1	1	5	2	1	1	4	1	1	1	2	4	1	2	4	3	1	1	1	4	1	1	4	0	1	1			
	2	2	1	4	2	1	3	1	1	2	0	2	3	2	1	3	2	1	3	4	1	1	6	1	1	2			
	3	6	5	1	1	3	1	1	2	1	5	1	3	3	4	1	0	2	5	4	3	3	5	4	2	2			
	4	7	5	4	3	4	5	0	0	2	5	4	4	1	6	6	2	2	5	4	2	3	5	6	2	2			
	5	8	1	4	4	3	1	0	1	1	5	0	2	2	6	6	1	2	5	4	3	3	3	1	2	1			
	6	9	1	4	1	3	4	1	1	1	5	0	1	1	5	6	2	2	1	4	1	3	4	2	2	2			
	7	10	0	4	1	2	4	0	2	1	0	4	2	1	6	4	2	1	5	4	1	2	4	3	0	2			
	8	11	3	4	0	0	0	0	0	0	2	4	2	1	3	4	0	1	3	4	1	2	4	0	1	2			
	9	12	5	4	1	1	1	0	2	0	5	4	3	0	6	6	2	1	5	4	2	2	2	0	2	1			
	10	13	3	4	1	2	0	0	1	2	5	4	3	2	6	2	1	2	5	4	2	3	4	2	2	2			
	11	16	1	4	0	2	0	0	1	1	5	4	1	1	2	0	1	1	2	4	1	3	4	4	1	0			
	12	20	0	4	2	0	0	0	2	2	1	4	1	1	1	0	2	1	5	4	2	0	0	5	0	2			
	13	23	5	4	3	1	5	6	2	2	1	4	1	3	5	6	2	1	5	4	4	0	4	6	1	2			
	14	28	0	1	2	1	0	3	1	1	1	1	2	1	0	0	2	0	5	4	2	3	0	3	1	1			
	15	31	0	4	2	0	0	0	2	2	3	4	0	2	5	1	2	1	2	4	2	3	2	3	1	1			
Outros		Nº																											
		3	5	4	3	2	3	1	2	2	5	0	3	3	6	4	1	2	5	4	2	3	4	2	2	1			
		4	5	4	4	2	4	2	1	2	5	2	2	1	6	4	2	2	5	4	2	2	6	1	1	2			
		5	2	1	0	2	4	3	1	0	5	4	3	3	6	3	2	2	0	2	0	3	6	6	1	2			
		14	2	4	1	2	4	4	2	1	5	4	2	2	6	6	1	2	2	4	1	3	4	6	2	2			
		15	5	4	0	4	0	0	1	1	0	4	2	1	5	3	1	2	3	4	2	1	6	1	2	1			
		17	1	4	1	0	0	1	0	1	2	4	1	1	0	0	1	2	5	4	1	1	6	4	0	1			
		18	5	4	0	0	0	0	1	1	5	4	0	2	0	0	1	1	5	4	0	1	1	6	2	1			
		19	2	4	0	1	2	0	1	2	0	4	0	2	0	6	1	1	5	4	2	1	4	2	1	2			
		21	5	4	2	2	4	3	1	1	5	4	3	1	6	6	2	1	5	2	2	2	6	6	2	2			
		22	0	4	0	0	0	2	1	1	2	4	1	3	1	4	1	1	5	4	2	2	6	4	2	2			
		24	0	1	0	1	3	0	1	0	3	4	0	2	0	0	1	1	5	1	0	0	3	6	0	1			
		25	2	4	2	0	4	2	0	2	1	4	1	3	3	2	2	0	5	1	2	1	4	6	0	2			
		26	0	4	2	0	4	2	1	1	0	4	0	3	0	0	2	2	0	4	1	0	4	2	2	2			
		27	5	4	3	3	0	4	2	1	1	4	1	1	6	0	1	1	5	4	3	2	3	4	1	1			
		29	5	4	1	0	6	4	2	2	5	4	1	4	0	2	2	2	5	4	3	4	4	3	2	2			
		30	5	4	3	1	0	2	2	2	5	4	1	3	4	1	2	1	5	4	3	1	6	3	2	2			
		32	0	4	2	0	1	1	2	2	2	4	1	2	6	5	0	2	5	4	3	1	6	2	1	2			
		33	5	0	0	1	1	0	2	2	2	4	1	2	1	6	0	2	5	4	2	0	6	6	2	2			

Grupo control	Nº	Mi CV1	Mi BD1	Ma CV1	Ma BD1	Su1 CV1	Su1 BD1	Su2 CV1	Su2 BD1	Mi CV2	Mi BD2	Ma CV2	Ma BD2	Su1 CV2	Su1 BD2	Su2 CV2	Su2 BD2	Mi CV3	Mi BD3	Ma CV3	Ma BD3	Su1 CV3	Su1 BD3	Su2 CV3	Su2 BD3
1	29	2	4	1	1	0	0	2	2	0	1	3	3	6	6	2	1	3	4	1	3	6	4	2	2
	27	2	4	1	1	1	3	1	1	5	4	2	3	6	6	2	1	2	4	2	1	4	6	2	2
	9	5	4	2	3	4	0	1	2	5	4	3	3	6	6	2	2	5	4	2	3	6	6	1	2
	19	5	4	0	3	4	2	2	2	5	4	1	2	4	6	0	1	5	4	1	3	4	4	1	2
	21	1	4	1	3	3	1	1	2	5	4	1	3	4	4	0	1	3	4	1	3	4	0	1	2
	30	5	4	1	2	4	2	1	1	5	4	1	0	6	4	1	2	5	4	1	3	6	4	1	1
	17	0	4	1	3	2	4	2	1	0	4	3	0	6	2	1	1	3	4	1	1	4	4	2	0
	7	1	4	1	1	0	1	0	0	5	4	1	2	1	3	2	1	1	1	2	1	3	1	1	0
	2	1	4	0	2	4	0	1	2	5	1	3	0	6	3	0	2	1	4	1	3	6	2	1	2
	16	2	4	0	2	6	1	1	2	5	0	3	3	6	6	2	1	5	4	2	3	4	2	1	2
	26	5	4	1	1	0	0	1	2	5	4	2	2	2	4	1	1	5	4	2	1	4	1	0	1
	20	2	4	0	3	4	1	2	2	2	4	1	1	0	3	1	2	3	1	2	2	6	4	2	2
	1	0	4	3	3	6	4	1	2	1	4	1	3	6	2	2	2	5	4	2	3	6	4	2	2
	31	0	4	1	2	4	1	2	2	1	4	2	0	6	1	2	1	0	4	3	3	4	6	2	2
	10	5	4	2	1	2	1	2	2	2	4	1	3	3	1	1	1	5	4	3	1	4	4	2	2
Outros	Nº																								
	3	5	0	2	3	0	0	1	2	1	4	1	3	1	0	1	1	5	1	0	1	1	1	2	2
	4	2	4	2	0	3	2	1	1	5	4	3	3	4	6	2	1	2	4	3	1	4	2	2	2
	5	5	4	2	3	6	3	2	1	5	4	1	3	2	6	2	1	5	4	2	2	4	6	2	2
	6	2	2	1	3	3	3	1	1	5	4	4	3	6	4	2	2	3	4	2	4	4	4	1	1
	8	5	4	2	2	5	4	1	2	5	4	2	0	6	0	2	2	5	4	3	3	6	4	1	2
	12	5	4	2	2	6	3	2	1	0	4	3	2	2	1	2	2	5	4	3	1	6	6	1	2
	13	1	4	1	1	4	0	2	1	0	4	3	2	6	4	1	1	5	4	2	3	6	1	2	1
	14	1	4	1	1	4	0	2	2									1	4	1	0	4	1	1	0
	15	1	4	0	0	4	1	0	1	3	4	1	1	4	4	2	2	0	4	1	3	4	4	0	2
	18	5	4	0	3	3	3	2	1	5	4	2	1	6	6	2	2	5	4	2	3	4	4	1	1
	22	5	1	3	2	4	3	2	2	2	4	3	1	3	1	2	2	5	4	3	3	3	4	2	1
	23	0	4	0	0	6	0	0	1	1	4	1	1	6	1	2	0	5	1	1	0	2	4	2	2
	24	0	2	0	0	3	0	1	1	1	0	2	1	3	0	2	1	1	4	1	3	3	4	2	2
	25	5	4	1	3	4	3	1	2	5	4	1	1	4	4	1	1	5	4	3	0	6	6	0	2
	28	5	4	0	2	0	0	0	2	1	4	4	1	4	4	2	2	5	4	3	3	6	4	1	2
	32	5	4	2	3	5	2	2	1	5	4	1	4	2	4	2	2	5	4	2	2	6	6	2	2

ANEXO 17

**Questões retiradas dos testes sumativos aplicados aos alunos da
experiência durante o ano lectivo e sua tipologia**

A) Questões de natureza semântico-lexical

*Através de **sinónimos** e **antónimos** precisa o sentido de:

(l. 3) - empalmar

(l. 16) - à solta

(l. 22) - quieta

*Substitui "alta" por expressão equivalente. (numa frase dada)

B) Questões de natureza morfológica

*Classifica morfológicamente as palavras sublinhadas:

A torre alta tinha uma porta para a rua.

*Classifica as **formas verbais** sublinhadas no trecho.

*Classifica morfológicamente os vocábulos sublinhados. (subentendido: "no trecho")

C) Questões de natureza sintáctica

*Divide esta frase nos seus elementos constituintes: "Olhou a estrela para ganhar coragem."

*Indica a função sintáctica de cada um.

*Faz a reescrita do SN1 na frase: "A torre alta tinha uma porta para a rua."

*Separa os sintagmas desta frase: "A violeta vivia junto de um velho plátano."

*Identifica as **funções sintáticas** de cada um.

ANEXO 18

Efectivos das duas turmas e dos grupos correspondentes por tipo de resposta dada para a prova "super2-convencional"

		Correctas	Erradas	Nulas	Total
Pré-teste	Turma experimental	42	23	1	66
	Grupo experimental	19	11 *		30
	Turma controlo	40	22 *		62
	Grupo controlo	20	10 *		30
Pós-teste 1	Turma experimental	42	22	2	66
	Grupo experimental	19	11 *		30
	Turma controlo	44	16 *		60
	Grupo controlo	19	11 *		30
Pós-teste 2	Turma experimental	43	23 *		66
	Grupo experimental	18	12 *		30
	Turma controlo	43	19 *		62
	Grupo controlo	21	9 *		30

ANEXO 19

Efectivos das duas turmas e dos grupos correspondentes por tipo de resposta dada para a prova "super2-BD"

		Correctas	Erradas	Nulas	Total
Pré-teste	Turma experimental	42	22	2	66
	Grupo experimental	19	10	1	30
	Turma controlo	47	15 *		62
	Grupo controlo	25	5 *		30
Pós-teste 1	Turma experimental	47	18	1	66
	Grupo experimental	20	9	1	30
	Turma controlo	42	16	2	60
	Grupo controlo	20	10 *		30
Pós-teste 2	Turma experimental	54	12 *		66
	Grupo experimental	24	6 *		30
	Turma controlo	50	12 *		62
	Grupo controlo	24	6 *		30

ANEXO 20

Resultados do teste de Kolmogorov-Smirnov aplicado às diferentes distribuições de resultados obtidas

		Bloco 1 Microestrutura	Bloco 2 Macroestrutura	Bloco 3 Superestrutura
Pré-teste	Grupo experimental	p= .01 D lido=.404 D calculado=.174 Distribuição normal	p= .01 D lido=.404 D calculado=.210 Distribuição normal	p= .01 D lido=.404 D calculado=.243 Distribuição normal
	Grupo controle	p= .01 D lido=.404 D calculado=1.000 <i>Distribuição não normal</i>	p= .01 D lido=.404 D calculado=.253 Distribuição normal	p= .01 D lido=.404 D calculado=.123 Distribuição normal
Pós-teste 1	Grupo experimental	p= .01 D lido=.404 D calculado=.179 Distribuição normal	p= .01 D lido=.404 D calculado=.240 Distribuição normal	p= .01 D lido=.404 D calculado=.114 Distribuição normal
	Grupo controle	p= .01 D lido=.404 D calculado=.182 Distribuição normal	p= .01 D lido=.404 D calculado=.166 Distribuição normal	p= .01 D lido=.404 D calculado=.092 Distribuição normal
Pós-teste 2	Grupo experimental	p= .01 D lido=.404 D calculado=1.000 <i>Distribuição não normal</i>	p= .01 D lido=.404 D calculado=.129 Distribuição normal	p= .01 D lido=.404 D calculado=.181 Distribuição normal
	Grupo controle	p= .01 D lido=.404 D calculado=.132 Distribuição normal	p= .01 D lido=.404 D calculado=1.000 <i>Distribuição não normal</i>	p= .01 D lido=.404 D calculado=1.000 <i>Distribuição não normal</i>

ANEXO 21

**Efectivos da turma experimental e do grupo correspondente para as
questões de tipo morfológico**

	Conteúdo não adquirido	Conteúdo adquirido	Nulas	Total
Turma experimental	40	47	12	99
Grupo experimental	24	16	5	45

ANEXO 22

**Efectivos da turma experimental e do grupo correspondente para a
prova "super1-partes-BD"**

		Canónicas	Paralelas	Erradas	Nulas	Total
Pós-teste 1	Turma experimental	40	4	13	9	66
	Grupo experimental	20	2	6	2	30
Pós-teste 2	Turma experimental	48	2	16	*	66
	Grupo experimental	19	*	11	*	30

LISTA DOS TEXTOS UTILIZADOS

A) Nas sessões didáticas

* o conto tradicional "As três fiandeiras". In Rita Benamor e Catarina Labisa (s.d.) - *Entre ler.* (5º Ano). Lisboa: Editorial O Livro, p.182-184

(com ilustrações de Carlos Alves e Cristina Malaquias)

* um excerto da obra *Viagens na minha terra*, de Almeida Garrett. O vale de Santarém. In Maria Almira Soares (1986) - *Vamos ler!*. (11º Ano - Área D). Lisboa: Texto Editora, p.37-38-39

(com ilustrações de Cristina Malaquias)

* excertos da obra: Hamilton, Edith (1991) - *A mitologia*. 4ª ed. Col. "Nova Enciclopédia". nº11. Lisboa: Publicações Dom Quixote (trad. de Maria Luísa Pinheiro)

(retirados das páginas 259 a 297)

* um excerto do álbum de banda desenhada: Martin, Jacques (s.d.) - *O cavalo de Tróia*. Col. "As aventuras de Alix". Lisboa: Edições 70 (trad.)

(uma parte da página 20, a página 21 e uma parte da página 22)

* um excerto da obra: Ribeiro, Aquilino (s.d.) - *O romance da raposa*. Lisboa: Livraria Bertrand, p.48-56

* um excerto da obra: Sauvy, Jean e Olivier e Munch, Philippe (s.d.) - *Odamok: o segredo do menino dos olhos azuis*. Col. "9 aventuras a construir". Porto: Livraria Civilização Editora (trad. de Joaquim Leite), p.4-13

* uma história de um álbum de banda desenhada: O segredo da Atlântida. In *Mickey para a frente a todo o gás!* Col. "Antologia Mickey". Porto: Edinter, s.d., p.3-23

* um excerto de uma história de um álbum de banda desenhada: Os homens-leopardo. In Luís Louró e Tozé Simões (1986) - *Jim del Monaco*. Vol. 1. Lisboa: Editorial Futura, p.33-34

(autorização de uso concedida pelas Edições ASA, responsáveis pela publicação desta série de banda desenhada)

B) Nos testes

Para os exercícios sobre textos narrativos convencionais

* excertos de um conto: O cacete mágico. In Maria Almira Soares e Maria Manuela Antunes. *Vamos ler!* (8º Ano). Lisboa: Texto Editora, p.62, 63 e 64 (com ilustrações de Cristina Malaquias)

* excertos de um conto: Os quatro ladrões. In Marcelle e Georges Huisman (s.d.) - *Contos e lendas da Idade Média*. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo (trad. e adapt. de Esther de Lemos), p.133-135 (com ilustrações de J. Kuhn-Régner)

* excertos do conto: O cordão de ouro. In Rita Benamor e Catarina Labisa (s.d.) - *Entre ler*. (5º Ano). Lisboa: Editorial O Livro, p.185-186 (com ilustrações de Carlos Alves e Cristina Malaquias)

* adaptação da história: Appel, Claude (s.d.) - O gato do telhado, a gralha e o sapateiro. In *15 histórias de Natal*. Col. "15 histórias". Lisboa. Editorial Verbo (trad. de Maria das Mercês Mendonça Soares), p.222-228 (com ilustrações de Georges Pichard, Vaz Pereira, Matos Simões e José Antunes)

Para os exercícios sobre a banda desenhada

* um excerto de um álbum de banda desenhada: Petillon (s.d.) - *O pequinês*. Col. "Jack Palmer". Lisboa: Meribérica Liber (trad.), p. 3, 4 e 5 (Cores de Christine Couturier)

* excertos de uma história de um álbum de banda desenhada: O alibi. In Morris e Claude Guylouis (s.d.) - *O alibi*. Coleção "Lucky Luke". Lisboa: Meribérica Liber (trad.) - p. 5, 6, 7 e 8

* excertos de uma história de um álbum de banda desenhada: Sonata em Colt Maior. In Morris e Goscinny (s.d.) - *7 histórias de Lucky Luke*. Coleção "Lucky Luke". Lisboa: Meribérica Liber (trad.) - p.41, 42, 43, 44 e 46

* excertos de uma história de um álbum de banda desenhada: Maverick. In Morris e Goscinny (s.d.) - *7 histórias de Lucky Luke*. Coleção "Lucky Luke". Lisboa: Meribérica Liber (trad.) - p.17, 18, 19 e 22

* um excerto de uma história de banda desenhada: Morgan, Harry (1990) - Whitman et Ferlinghetti et la boîte de Pandore. *The Adamantine. La Gazette de Harry Morgan*. Vol. 7. nº1

* um excerto de um álbum de banda desenhada: Derib, Claude (s.d.) - *O inimigo*. Col. "Buddy Longway". Lisboa: Livraria Bertrand (trad. de Marília Alves) - p.3, 4 e 5

* excertos de uma história de um álbum de banda desenhada: O vendedor ambulante. In Morris e Goscinny (s.d.) - *7 histórias de Lucky Luke*. Coleção "Lucky Luke". Lisboa: Meribérica Liber (trad.) - p.29, 30 e 34

* excertos de uma história de um álbum de banda desenhada: Passagem perigosa. In Morris e Goscinny (s.d.) - *7 histórias de Lucky Luke*. Coleção "Lucky Luke". Lisboa: Meribérica Liber (trad.) - p.35, 36, 39 e 40